

Von der ‚Kunsterziehung‘ zum ‚Kunstunterricht‘

„Kunst ist nicht lernbar, aber die Wege zu ihr sind erlernbar“

(Reinhard Pfennig, „Gegenwart der Bildenden Kunst, Erziehung zum bildnerischen Denken“, Oldenburg 1967, S.151)

„Von den Gegnern – aber auch von Vertretern – der künstlerischen Fächer wird zuweilen die Möglichkeit von Unterricht im Bereiche der Kunst bestritten. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, daß Lehre auch im Bereich der Bildenden Kunst möglich ist.“

(Gunter Otto, „Kunst als Prozess im Unterricht“, Vorwort zur 1. Auflage 1963, Braunschweig 1964, S.11)

„Ich fordere angesichts des Versagens von Didaktik vor der Erfahrungsdichte und –Reichweite aktueller Kunst tatsächlich dazu auf, die didaktische Literatur in den Papierkorb zu werfen. Sie ist verkappter Ausdruck der Angst vor der Kunst unserer Zeit und eignet sich allenfalls zum Prüfungsstoff oder zur Gängelung praktizierender Kunstpädagogen. Weshalb gibt es überhaupt noch Kunstdidaktik? Weil es Didaktik-Lehrstühle und Studienseminare gibt.“

(Gert Selle, „Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst“, Hannover 1990, S.39)

Worum es geht:

- Künstler oder Lehrer? – Unterrichtung oder Erweckung?
- Wo und warum entsteht eine Didaktik des Kunstunterrichts?
- Was ist der Unterschied zwischen Kunstlehre und Didaktik des Kunstunterrichts?
- Wer braucht außer Kunstlehrern eine Lehre vom Unterrichten dieser Lehren?
- Was an der Kunst, oder durch die Kunst kann, soll, muss im Schulunterricht gelernt werden?
- Exkurs: Der Begriff der Aufgabe im Kunstunterricht

Während Kind und Lehrer sozusagen auf zwei Seiten einer Medaille stehen, bilden **Kind und Künstler** zumindest in den Augen eines Teils der Kunsterzieher eine **Wesenseinheit**. Wozu brauchen Kinder eigentlich Lehrer, wenn ihnen das Künstlerische schon als anthropologische Potenz in den Genen gegeben ist? Dass man das Rechnen und Schreiben erlernen muss, daran zweifeln nur wenige, und damit stellt sich auch kaum die Frage, ob dies Sache von Schule, Unterrichtung und Lehrern sein muss. Bei der Kunst ist das anders. Hans Günther Richter führt die Entdeckung der *„Wesensgleichheit zwischen Künstler und Kind“* (Kapitelüberschrift auf S.264 in „Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung“, Niebüll 2003) auf Hartlaub zurück. Dieser fachlich-ideologischen Ecke ist wohl auch die Überzeugung geschuldet, dass nur der Künstler die Gabe hat, im Kind dessen schöpferische **Kräfte zu wecken** und zur Entfaltung zu bringen. An diesem Credo hängen zahlreiche Stützpfiler der Fachpolitik seit dem 20.Jh., die auch heute noch ihre Wirkung zeigen:

- Kann das gut gehen, wenn Kunsterzieher nicht an der Kunsthochschule, sondern an der Technischen Hochschule oder an einer Universität, ausgebildet werden?
- Welche Rolle soll der Technik und dem Handwerklichen in der Kunsterziehung zugestanden werden?
- Kann das sinnvoll oder geboten sein, dass ein Kunsterzieher ein wissenschaftliches Beifach zu unterrichten hat?

- Ist Kunsterziehung überhaupt ein Fach wie etwa Erdkunde, oder handelt es sich hier nicht um ein **fächerübergreifendes**, ein musisches Prinzip, eine Lebenseinstellung, **Haltung**.
- Geht es in der Kunsterziehung überhaupt um fachliches Wissen, trainierbare Fertigkeiten oder nachprüfbar Kompetenzen?
- Ist eine Institution, wie eine Schule mit verordnetem Lehrplan und Stundendeputat, ja vorgegebenen Minutentakt, ein geeigneter Rahmen für die Entfaltung künstlerischer Prozesse?

Wir haben gesehen, dass seit Carstens (Kapitel „Kunst als Selbstlehre“) zumindest ein Teil der Künstler sich nicht mehr einer gesellschaftlichen Einrichtung verpflichtet fühlt (im Fall Carstens ist es die Berliner Akademie, die ihm ein Stipendium gibt), sondern „*der Menschheit*“, der er es schuldet, sein von Gott gegebenes Talent auf Staatskosten zu entfalten. Diese **Widerständigkeit gegen die Institution**, im Fall der Kunstpädagogen ist es die Schule, zieht sich durch die fachlichen Diskurse seit der Kunsterzieherbewegung bis heute nahezu ungebrochen, stellenweise nicht ohne einen gewissen Charme, ebensooft aber mit einem dumpf-überheblichen Pathos. Jeder einzelne Kunstpädagoge schneidert sich aus diesen Argumentationslinien sein individuelles Kostüm, sein persönliches Banner, das den Fahnen der Kollegen nur darin gleicht, dass es ein bunter Fleck ist. Als Chefideologe eignet sich nur, wer auf die **Buntheit der Parolen** setzt ohne sich tiefschürfend mit der logischen Konstruktion und historischen Genese der einzelnen ideologischen Bauelemente auseinanderzusetzen.

Die musischen Ideen vom **>Erwecken<**, **>Wachsenlassen<**, von der **>Reinheit der kindlichen Seele<** von der **>kathartischen Kraft der Kunstübung<** und von einer **>künstlerischen Welt der zeitlosen Werte** und des **unvergänglichen Schönen, Großen und Reinen<** zimmern sich einen **musischen Erziehungskünstler** zurecht. Das ist ein Lehrer der keine Aufgaben stellt, sondern die kindliche Seele befeuert, damit sie sich in einem **Erguss der Gefühle** gleichsam rauschartig von eigenem Innendruck befreit. Inwieweit trifft das auf zehnjährige Kinder (Eintrittsalter ins Gymnasium) überhaupt (noch, je) zu? Solche Bedenken werden ausgeräumt durch die Forderung, die so umschriebenen **Gestaltungstriebe** idealerweise ungebrochen durch die Pubertät bis ins Erwachsenenalter hinüber zu retten. Ist nicht der wahre Künstler von den gleichen Impulsen getrieben wie das Kind? **Das Triebhafte** hat schon in der Argumentation von Cizek eine tragende Rolle gespielt, aber offenbar kann es den Pädagogen genauso treiben, wie den Künstler. So sehen sich etwa Richard Wolf, Karl Köhler, Eugen Küchle u.a... eher auf der Spur des triebhaft agierenden Pädagogen, der kein Künstler sein muss, aber eine künstlerische, **musische Persönlichkeit** oder Gesinnung, also eine **Haltung** besitzen muss, wie sie die Kunstakademie in ihren freien Klassen vermittelt. In Wolfs Worten klingt das so: „*Wer in einer labilen Haltung vor seinem Katheder steht und den zu zeichnenden Gegenstand genauestens erklärt, damit ja nichts falsch gemacht wird, der ist kein Kunsterzieher, sondern ein übler Schulmeister. Bei einem solchen aber entsteht keine wertvolle Schülerleistung.*“ Wer wollte dem widersprechen? Das Schimpfwort „*Schulmeister*“ war uns auch schon bei Lichtwark begegnet, und kein Lehrer möchte sich als solcher klassifiziert sehen. Aber muss es dann so aussehen, worauf Wolf sein Publikum einschwört? „...*künstlerisch müssen Sie sich benehmen, weil Sie Kunsterzieher sein sollen. Ihr eigenes künstlerisches Verhalten, Ihr Ehrgeiz, Ihre Begeisterung, die Tiefe Ihrer Empfindung, das ganze Fluidum, das Sie ausstrahlen muß die Lebendigkeit erzeugen, die eine Voraussetzung für das Gestalten ist. Dieses Verhältnis zum Schüler macht Sie zu einem Erzieher.*“ (aus dem Abdruck des Referats von Wolf: „Grundsätzliches zur Praxis“ in: „Probleme und Aufgaben der Kunsterziehung“, Bericht von der 1.Stüddeutschen Tagung des BDK 1952, S. 49, Ratingen 1953) Hier ist man persönlich in die Pflicht genommen, in die Gussform des **Erziehungskünstlers** heiß sprudelnd eingedampft. Ein Führerpathos wird hier dem Lehrer verordnet, dem ein Schüler argumentativ kaum etwas entgegenzusetzen vermag. Schon bei Lichtwark habe ich den rhetorischen Stil der **Mäeutik** als **suggestiv lenkend**, als manipulativ bezeichnet. Cizek hatte diese Form der **Hebammenkunst** ausgeweitet auf **unausgesprochene** Vorbilder, die der Schüler den **Gesten** und dem **Tonfall**, bis hin zum **alternativen Erscheinungsbild** des Lehrers im Kollegium ablesen soll, auf eine väterlich-fürsorgliche Großzügigkeit, die durch Lob und Augenzwinkern verständlich werden soll, wodurch er sich als großzügiger Versteher, Kinderfreund zeigt und die Kritik den Kindern selbst überlässt.

Neben der Hebamme gibt der Gärtner eine beliebte Symbolfigur ab: „*Der Lehrer spielt in der Kunsterziehung auf Unter- und Mittelstufe gewiß mehr die **Rolle eines Gärtners** als die eines Lehrmeisters.*“ (Josef Dering, Seminarlehrer am Wittelsbacher Gymnasium 1949-72, in seinem Referat bei der Tagung in München, betitelt: „Die echte Kinderzeichnung“, Bericht S.136f, illustriert mit einer „Kreuzabnahme“) Damit die Kinderzeichnung auch wirklich **echt** wird, hat Dering allerdings eingeräumt: „*Es muß oft viel Schutt weggeräumt werden, um die Quellen überhaupt freizulegen.*“ (ebenda S.136) Die Kinderzeichnung ist also nicht automatisch echt, sondern wird es nur unter der gärtnerischen Pflege und Umhegung der „elementar-schöpferischen Kräfte“ des Lehrers.

Was hier als künstlerisch-musische Haltung mystifiziert wird, lässt sich auch als didaktisch/methodisches Lenkungsverhalten analysieren und verliert dabei naturgemäß ein wenig von seiner Strahlkraft. Der Anspruch, die **Kunst des Unterrichtens** in eine **Wissenschaft vom Unterricht** zu überführen, taucht in den pädagogischen Theorien der 1960er Jahre mit neuem Anspruch auf. Als methodische Rezeptur der **Erlebnis- oder Ausdruckspädagogik** geht das von Wolf geforderte Lehrerverhalten spätestens auf die 1930er Jahre zurück. Waltraud Neubert beschreibt sie in einem Aufsatz von 1930, der 1952 bis 1967 sieben Neuauflagen erlebt hat, in ‚Kleine pädagogische Texte 18‘ (herausgegeben von Blochmann, Geißler, Nohl und Weniger). Neubert kommt schon 1930 zu der Einsicht, dass „*in der Didaktik die **Erlebnismethode** auch nur für die Erschließung der geisteswissenschaftlichen Gebiete in Frage*“ kommt. („Kleine Pädagogische Texte 18“, S.65) In Neuberts Text klingen auch Zweifel am Begriff des Erlebnisses an, handelt es sich doch im Unterricht eher um „*eine Lust an der Rückkehr zu dem einmal Erlebten*“ (ebenda S.61). Wenn aber der Kunsterzieher, wie etwa Wolf in seinem Vortrag auf der 1.Süddeutschen Tagung des BDK (1952), von einem Unterricht erzählt, der in einer **malerischen Darstellung von einer Hexe** münden soll (Bericht o.zit. S.51f), dann entziehen sich solche Gegenstände heutzutage durchaus dem Erleben der Kinder, wenn sie nicht aus der Vorstellungswelt der Erwachsenen etwa durch eine Theaterdarbietung, einen Märchentext, einen Film, eine Fachingsmaskierung oder eine mündliche Erzählung **in die Vorstellungswelt des Kindes implantiert** wurden. Wo sonst könnte ein Kind auch 1952 und heute eine Hexe erleben? Im Anhang zu diesem Kapitel wird noch von einem Malthema ‚**Zwei Neger**‘ die Rede sein, das sich bei Staguhn findet. Was in derart hervorgerufenen Kinderbildern zum Ausdruck kommt, ist wohl nur das, was irgendwann einmal, vielleicht zum ersten Mal durch den Lehrer, jedenfalls von einer Erwachsenenwelt mit der Gefühlswelt des Kindes, mit seinen Ängsten, Wünschen, Bedürfnissen verknüpft wurde. Aber der Lehrer muss sich nicht wundern, wenn Kinderphantasien das spiegeln, was in ihre Vorstellungs- und Gefühlswelt von Erwachsenen implantiert wurde.

Ganz nebenbei ist sowohl die Idee vom Künstler wie auch die von der Kunst, die dieser Ausdruckspädagogik zugrunde liegt, nicht jedermanns Sache. Bei genauerem Hinsehen führt die Ausdruckspädagogik den Kampf um ein Reinheitsgebot der Kunst fort, den das 19.Jh schon kannte, und den die Nazis zur Perfektion getrieben hatten. Es geht um eine Kunst, mit der nach dem Krieg vielfache **Hoffnungen auf Rettung** verbunden waren. Rettung vom „*Druck der bloßen Sachwelt*“, Rettung vor der „*Vermassung*“, Rettung der „*eigentlichen Kunst*“ vor „*Kitsch und Unkunst*“ und so weiter (Referat Betzler auf der Münchener Tagung). Zwei Meinungen zu der Ausdruckspädagogik, wie sie im Zusammenhang mit der Tagung des BDK 1952 in München in Ausstellungen von Schülerarbeiten präsentiert wurde: Hans Lindner zitiert in seiner Dissertation „Der Reformpädagoge und Maler Richard Ott“ (Deggendorf 1998, S.66) einen niedersächsischen Besucher der Münchener Tagung von 1952, der sich zunächst sehr beeindruckt äußert über einen Besuch bei Richard Ott und den dort gezeigten „*freie(n) Kinderzeichnungen aus seiner ‚Schule der Kunst‘*“. Der Niedersachse fährt dann fort: „*Am Tagungsort, in der Hochschule der Bildenden Künste, war eine sehr umfangreiche Ausstellung von Kinderarbeiten aufgebaut, die alle Altersstufen und Schularten umfasste. Sie zeigt anschaulich den Grundsatz der heutigen Kunsterziehung, die schöpferischen Gestaltungskräfte des Kindes freizumachen und zu entfalten und sie auch in der Krisis der Pubertät frei und lebendig zu erhalten. Auffallend bei den gezeigten Arbeiten waren die leuchtenden, kräftigen Farben, kühn und gelockert mit dem Pinsel auf großformatige Bildgründe gesetzt. Erfreulich ist, dass die Kinder endlich auch in*

der Schule solches Material in die Finger bekommen und mit Techniken vertraut gemacht werden, welche die Zäune des Hergebrachten durchbrechen.“(Lindner S.66, zitiert aus einem Zeitungsartikel aus dem Jahr 1953, den er im Nachlass von Ott fand)

Dass man diese ‚Bilder einer Ausstellung‘ auch anders sehen kann, bezeugt Eugen Kühle in seinem oben bereits zitierten Schreiben an das Kultusministerium vom 28.8.1953 (BayHStA MK 53011): *„Das Ersuchen des Staatsministeriums um ausführliche Stellungnahme zu den ‚schweren Bedenken und Sorgen über die gegenwärtig sehr einseitig gelenkte Entwicklung des Faches Kunst-erziehung nach der Seite des Expressiven hin auch bei der Ausbildung des jungen Nachwuchses‘ reisst große, grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten auf, die seit langem innerhalb des Verbandes heftig erörtert worden sind. Anlaß zu dieser Kritik gab stets die Haltung der Kollegen Köhler und Wolf.“*(S.1 von 17) Das Schreiben zitiert mit Bezug auf die Tagung namentlich genannte Kollegen, die an der Ausstellung bemängeln: *“Nur die expressive Richtung, fast nur solche, dem Koll. Wolf genehme Arbeiten seien gezeigt worden...“*(s.4) Ein älterer Kollege, der die Tagung insgesamt als *„reichen Gewinn“* für sich verbucht, hat ebenfalls die Ausstellung der Schülerarbeiten anders wahrgenommen: *„Mußte es sein, das(s) die Farbenkraftmeierei in unzähligen Köpfen von den Wänden glotzen durfte? (Vor allem Köhlerseminar)...oder daß wäandelang Christopherusse und ähnliche malträtierte Heiligengeschichten, von Gotteslästerung nicht mehr weit entfernt, in brutaler Buntheit jeden guten Geschmack verhöhnten?...Ich kann nicht glauben, daß von auswärts nichts eingegangen ist. Aber selbst wenn- dann: warum? Weil es sich schon lange herumgesprochen hatte, wie man in München eingestellt ist und es ablehnte, sich einer solch gearteten Jury auszuliefern...“*(Köhler wie Wolf hatten, jede Jury von vornherein ausschließend, ihre Arbeiten sehr augenfällig selbst gehängt.)“(s.4) Und weiter: *„Wohin steuern wir? Der brünstige Blick über den Zaun zum modernen Kunstschaffen hin, die psychologische Ausdeutung jedes skurrilen Striches oder zufälligen Farbeergebnisses hat den Sinn für das sachliche und zweckdienliche verschleiert. Werden wir dadurch der großen Bedeutung unseres Faches für die musische Erziehung wirklich einen Dienst erweisen?...Ist nicht der Verlust der 3. Stunde in der 3. Klasse und die Dispensierung der Schüler der Wirtschaftslehre auf 3 Jahre ein bedenkliches Symbol, ja ein Fanal? Wir hatten einmal in den unteren 4 Klassen je 4 Stunden! – Ist es wirklich so schrecklich, unserem Fache zuzubilligen, daß es außer seinen Wirkungen in die Tiefen der seelischen Bereiche, auch noch sehr schätzbare Werte fürs praktische Leben vermittelt? Erwarten die Eltern nicht geradezu von unserer Arbeit, daß wir etwas Lehr- und Lernbares vermitteln, von dem man später einmal sagt: das habe ich im Zeichenunterricht gelernt!“* Der ältere Kollege, Alfons Fäustle sen. (geb.1888, Seminar an der K. Luitpold Kreisoberrealschule 1910/11 bei Behaimb und Zech , s.a.Teilnehmerliste im Anhang 3a), kommt auch auf die >Methode< zu sprechen: *„Kein Mensch macht mir weis, das weiß ich aus meiner 40jährigen Praxis heraus, daß normale Kinder von selber auf solche farbige Exaltierheiten, wie die gezeigten,...“*“*kämen.- Nein, es ist das Lehrervorbild, oder sein Diktat, das diese kuriosen Farbenveitstänze exerziert. Das erzählt jedes Kind, das man darum fragt.“*...“*Alles Flüchtige, Oberflächliche, skizzenhafte, Schlampige, nach ‚früheren Begriffen‘ Falsche ist großartig und genial, das Gegenteil von all dem ist Mist.- Daß dazwischen ein Weg sein müßte und auch ist, bleibt außer jedem Zweifel.“* Kühle hätte wohl Fäustle nicht über drei von siebzehn Seiten hinweg zitiert, wenn er dessen Aussagen nicht für repräsentativ gesehen hätte für ‚die andere Seite‘ der Kunsterzieher.

Die Münchener Tagung wurde eröffnet von einem Vortrag des Psychologen Philipp Lersch. Darin lag eine programmatische Entscheidung in Beziehung auf ein Menschenbild, ein Kunstverständnis und ein Wunschbild von Kunstpädagogik. Lersch's >Ausdruckspsychologie< und seine *„Besinnung auf die Wesenszüge des Kunsterlebens“* stärkten der Fraktion der pädagogischen Expressionisten den Rücken, erwärmten ihre Seelen und lieferten ihnen das Vokabular für ihre Resolutionen. Er geißelt im Text die *„rationalistische Bewußtseinshaltung des modernen Menschen“* und entwirft das Bild einer Kunsterziehung, das eine **Reinigung, Therapie, Rettung** und **Erlösung** von den Übeln der Zeit verspricht. Wer sollte sich da nicht geschmeichelt fühlen, zumal der (Un-)Geist der Zeit in Form von Stundenkürzungen(s.o. Wirtschaftskunde) schon seine Fänge nach dem Kunstunterricht ausstreckte? *„...so scheint gerade die Kunsterziehung dazu berufen, dem Menschen aus der Enge*

und Platitude einer verzweckten Welt zu befreien, in ihm wieder Bereitschaft des Vernehmens, der seelischen Aufgeschlagenheit, des Hinsehens und Hinhörens zu wecken, in der allein sich die Sinngehalte der Welt erschließen“ ...Die Kunst “befreit uns aus der Umklammerung durch die Welt der technisch gemachten Dinge, sie durchbricht den Bannkreis einer entzauberten, entseelten und entgötterten Welt antlitzloser Sachen und Sachverhalte und läßt uns wieder an Bildern echte Fülle des Lebens gewinnen.“ (Lersch im Tagungsbericht o.zit. S.10f)

Ein zaghafter Zweifel an der psychologischen Kompetenz des Kunsterziehers bei der von der expressiven Richtung demonstrierten „*Themenwahl im freien Gestalten*“ (Überschrift zu einem Kommentar in Folge auf Derings Beitrag) befällt Alfred Zacharias (damals Seminarlehrer an der Ludwigs-Oberrealschule und ab 1957 an der Luitpold Oberrealschule) beim Anblick von „*Klassenergebnissen des Kunstunterrichts einer allgemeinbildenden höheren Schule. Wenn auch manche Blätter farbig schön sind – die Mehrzahl ist das Gegenteil davon-, sind solche Themenstellungen doch fragwürdig. Dieses Aufdecken dem Schüler unbewußt bleibender tiefer Schichten sollte allein dem dafür ausgebildeten Psychologen erlaubt sein.*“ (Tagungsbericht S.137)

Die 1950er Jahre bahnen eine Wende im Blick auf den Kunstunterricht an. Die Nachkriegszeit lenkt den Blick auf eine Kunst, die während der Diktatur des Nationalsozialismus geschmäht war. Mit der Focussierung auf Kunst geraten andere Bereiche von Bildtheorie und Bildpraxis zunehmend ins pädagogische Hintertreffen. Dazu gehört zunächst die >Volkskunst<, später dann auch das, was einmal konstitutiv für das Fach Zeichnen gewesen war, das >konstruktive Darstellen< und ein >Naturalismus<, der der Beobachtung den Vorrang vor dem Erleben eingeräumt hatte. Als ein Symptom der Ablösung von einem älteren Paradigma kann man zunächst die Trennung der beiden Fachzeitschriften ‚Gestalt‘ und ‚Kunst und Jugend‘ sehen, die 1951 auch aus finanziellen Gründen zu einer gemeinsamen Plattform von süddeutscher Kunsterziehung (mit dem Markenzeichen Britsch/Kornmann) und dem eher norddeutsch geprägten Bund Deutscher Kunsterzieher geworden waren. Prägen in den frühen 1950er Jahren noch die Grafiken der nachempfundenen Volkskunst das Erscheinungsbild der gemeinsamen Publikation, so tauchten dort bis zur Trennung 1964 Architektur- fotografien und Designobjekte auf, die eher den Geist der >Bauhauspädagogik< transportierten, der Kornmann und Herrmann aus anderen Gründen ein Dorn im Auge war.



Zur Darstellung der weiteren Entwicklung des Kunstunterrichts muss zunächst noch einmal weiter ausgeholt werden. Kunstlehren haben wir hier bislang betrachtet als Lehren, die weitgehend einer dem Handwerk oder der Kunst immanenten Systematik des Lernens folgen. Das geschieht in Kontexten, in denen Kunstlehren das **Ziel der Kunstübung verfolgen**, im Sinn einer Berufsperspektive oder einer Lebensperspektive. Für das Erlernen eines Handwerks bedeuten solche Lehren einen Lehrgang von leichten zu schweren Aufgaben, von einfachen zu komplexen Anforderungen und von einem angeleiteten Arbeiten zur Selbständigkeit. Übertragen auf Malerei als Handwerk der Bildherstellung hieß das: Beginne mit der Zeichnung und mit dem Kopieren von gezeichneten Vorlagen. Beginne mit linearen Übungen und Zeichnungen von Einzelheiten. Erweitere deinen Lehrgang durch Studien nach dem Runden, was Relief und Helldunkel einschließt. Setze deine Studien fort mit der Darstellung komplexer stereometrischer Objekte und der Architektur, deren Konstruktion nach Regeln der Geometrie unter Beachtung von Licht und Schatten. Studiere schließlich den Bau des menschlichen Körpers, ausgehend vom



Bewegungsapparat, Knochen, Gelenke und Muskulatur bis hin zum Portrait und zum Akt. Damit ist ein Punkt erreicht, ab dem eine Beteiligung an Auftragsarbeiten für Bilder in Frage kommt, Farbe eine Rolle spielt, wiederum von vorbereitenden Arbeiten beginnend bis hin zur Ausführung von Elementen der Landschaft oder der Architektur in komplexen Kompositionen. Am Ende dieses Wegs steht die Reifung zum Meister eines Handwerks in der selbstverantworteten Ausübung einer Kunst. Ein derartiges Lernmodell galt für das **Handwerk der Malerei** und war entsprechend zu übersetzen in den Erwerb einer Meisterschaft der Bildhauerei. Die Architektur bleibt ein Sonderfall, weil sie immer schon mehr Theorie war als Handwerk: Kein Architekt baut die Gebäude selbst, die er entwirft.

Die Akademie basierte schließlich auf dem Grundgedanken, dass sich Teile der handwerklichen Lehren als Theorien und Kunstlehren lösen lassen von ihrer Anwendung in der Praxis. Damit verbindet sich auch eine Erhebung der Lehre zur ‚Wissenschaft‘ mit dem Ziel und Anspruch einer Kunstübung, die abgehoben ist von der Praxis als ‚Handwerk‘. Hier löste sich vor allem die Zeichnung ab vom Handwerk als Studium von Geometrie und Anatomie, um dann wieder ins Handwerk einzufließen. Im Fall der Bildkunst bleibt dieses Konstrukt von dem Widerspruch behaftet, dass die ‚Wissenschaft von der Kunst‘ in den Händen derer verbleiben soll, die die Bilder schließlich handwerklich herstellen wollen. Der Widerspruch zwischen handwerklicher Bildherstellung und einer Bildherstellung auf ‚wissenschaftlicher Basis‘ als Kunst drängt nicht nur nach einer Differenzierung im Ausbildungssystem, sondern auch auf eine Unterscheidung im System der Vermarktung der entstehenden Produkte. Dieser Konsequenz folgt das Interesse der akademischen Künstler, das Museum, sobald es eine staatliche Einrichtung wird, als privilegierten ‚Ort‘ für ihre Bildproduktion in Beschlag zu nehmen. Das sich etablierende Kunstsystem für die **freie Kunst** zieht die Notwendigkeit nach sich, auch für die **angewandten Künste** sowohl in Bezug auf deren Ausbildung wie auch in Bezug auf ihre Repräsentation eigene Institutionen zu schaffen. Das zeichnet sich zum Ende des 19. Jh. ab in der Etablierung der kunstgewerblichen Museen und der damit verbundenen Kunstgewerbeschulen.

Die Ablösung der Zeichnung aus den Handwerken der Bildherstellung macht sie auch Menschen zugänglich, die den Endzweck, Kunst damit herzustellen, nicht im Sinn haben. Das Zeichnen erweist sich in der Erforschung der Natur sowohl als ein Erkenntnismittel, mit dem sich die Beschaffenheit der sichtbaren Dinge studieren, beschreiben, in seine räumlichen, baulichen, strukturalen und funktionalen Einzelteile zerlegen lässt, mit dem sich Funktionsweisen erfassen, sichtbar machen lassen und modellhaft in Technik überführen lassen. Die Zeichnung erweist sich auch als ein Kommunikationsinstrument, mit dem komplexe Sachverhalte sich präzise anschaulich vermitteln lassen und mit dessen Hilfe sich Gedanken, Vorstellungen, Ideen ordnen lassen, weil sie sichtbar, diskutierbar, korrigierbar, optimierbar werden. Die Zeichnung erhält damit eine wesentliche Rolle im Prozess der Problemlösung und Erfindung generell und nicht nur in Bezug auf eine Praxis der Bildproduktion als Kunst, sondern z.B. auch innerhalb einer wissenschaftlichen Bildungs-, oder auch Berufsperspektive. Während die Kunstlehren noch beteiligt sind an der Ausbildung der zeichnerischen Konventionen zu einer Bildsprache, wandern letztlich große Teile der bildhaften Kommunikation ab in die technische Darstellung, in **Illustrationstechniken** und in die Druckgrafik. Das ist auch der Punkt, an dem das Zeichnen, wie das Schreiben und Rechnen zu einem Stoff wird, der von allgemeiner Relevanz ist für eine Bildung, die sich an den Realien orientiert, dabei den Sinnen als Erkenntnisinstrumenten vertraut, und die in **Schulen für ‚alle‘** angeboten wird.

Mit der Ablösung des Erlernens von Zeichnen aus Handwerk, Akademie und Wissenschaft, sowie einer Überführung in die Institution einer allgemeinbildenden Schule, wird ein **neuer Lehrmodus** relevant: **Kunstlehren geraten unter den Einfluss der Didaktik**. Eine allgemeinbildende Schule kann nicht die Aufgabe haben Künstler heranzuziehen. Sie muss sich bemühen, **aus Kunstlehren eine Essenz zu ziehen**, die allen entweder für ein Zusammenleben Not tut, nützt, oder jedem einen individuellen Aspekt von menschlicher Entfaltung sichert. Fachdidaktik macht sich auf die Suche nach dieser Essenz.

Didaktik gilt heute allgemein als Lehre vom schulischen Unterrichten. Didaktik ist demnach keine allgemeine Lerntheorie, die der Frage nachgeht, wie Lernen grundsätzlich funktioniert, und sie ist auch noch keine Fachdidaktik, die uns sagen würde, wie schulisches Unterrichten in einem bestimmten Fach funktionieren kann. Didaktik als **Lehre vom schulischen Unterrichten** spricht zunächst zum Schul-Lehrer allgemein, muss aber sinnvollerweise differenzieren, ob sie sich an den Hochschullehrer, den Gymnasiallehrer, den Grundschullehrer etc. wendet, denn Unterrichten funktioniert in den verschiedenen Institutionen des Unterrichts unter verschiedenen Bedingungen und verschiedenen Zielrichtungen. Eine für den nach Fächern getrennt stattfindenden gymnasialen Unterricht entworfene **Fachdidaktik** muss dem an einer Grundschule unterrichtenden Lehrer in vieler Hinsicht merkwürdig und für seine Zwecke unbrauchbar vorkommen. Ein ‚Unterricht‘ an einer Hochschule, wenn denn solch einer stattfindet, sollte nach anderen Gesichtspunkten didaktisch aufbereitet sein als ein gymnasialer Unterricht. Die gegenseitige Verständigung fällt Lehrern, die im **gleichen Fach an verschiedenen Schularten** unterrichten, nicht immer leicht, insbesondere dann nicht, wenn jeder nur seine eigenen Ausgangspunkte und Ziele für maßgeblich erklärt.

An dieser Stelle muss der Begriff der **Bildsprache** differenziert werden. Nicht jedes Gestammel, sei es noch so ergreifend, nicht jedes unregelmäßige Spiel, sei es noch so phantasievoll, nicht jede Suche nach dem angemessenen Ausdruck etwa bei Kindern ist vergleichbar mit einem Architekturplan, aus dem präzise Anweisungen an die Bauleute ablesbar sein müssen. Und: ein Architekturplan soll nicht unsere Empathie wecken, unsere Gefühle erheben, unser Denken beflügeln, wie man das von einer poetischen Darstellung möglicherweise erwarten kann. Auch bei Bildern existieren unterschiedliche **Niveaus von Bildsprachen** und unterscheidbare **Bildsorten** über die man nachdenken sollte, wenn man Bildsprache, Kommunikation mit Bildern vermitteln möchte. Die Rede von Bildsprache führt oft zum Begriff Bildgrammatik. Kindersprache und Poesie zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich meist einer sehr rudimentären Grammatik bedienen oder ein eigenwilliges Spiel mit den Regeln elaborierten Sprachgebrauchs treiben. Insofern vertreten Bildgrammatiker oft normative Vorstellungen, möchten Bildsprache auf unverrückbare Grundsätze festschreiben.

Differenzen werden dort sichtbar, wo Übergänge stattfinden zwischen den Schularten. Gymnasiallehrer, die in Eingangsklassen unterrichten, kommen nicht immer leicht zurecht mit dem aus der Grundschule mitgebrachten **Lernverhalten** der Kinder. Lernverhalten bedeutet letztlich die Art und Weise mit dem Lernstoff sprachlich, gedanklich und handelnd umzugehen. Auch diese Kinder erleben den gymnasialen Unterricht erst einmal als ungewohnt. Das Tempo, die Ausdrucksweise des Lehrers, die ausdrücklich gemachten und die stillschweigend vorausgesetzten Erwartungen müssen erst einmal zu einer gemeinsamen Sprache werden. Extrem schwierig scheint die Verständigung zwischen Gymnasium und Akademie. Akademieprofessoren führen regelmäßig Klage über die Schülerarbeiten, die Ihnen in Bewerbungsmappen ‚zugemutet‘ werden. Dass sie hier keine ‚freien‘ Arbeiten vorfinden, nutzen sie dann, um den gymnasialen Unterricht zu diskreditieren oder die Bewerber als verbildet zurückweisen. Im Bauhaus war man so schlau, den **Vorkurs als Gelenk** einzurichten. Die **Orientierungsstufe**, im System der Gesamtschulen, war der Versuch, ein Gelenk zwischen Primarstufe und Sekundarstufe einzurichten, das mit Lehrern beider Schularten besetzt wurde. Das Problem der Übergänge ist also in der Pädagogik eigentlich nicht unbekannt, eignet sich aber für Profilierung auf Kosten der in der Hierarchie jeweils vorausgehenden Stufe.

Der **Fachlehrer** ist offenbar eine Entwicklung des Realschulwesens. Das humanistische Gymnasium hat ihn ursprünglich ebenso wenig gekannt wie die Volksschule. Auch manche Kunsterzieher haben ein Problem damit Grenzen um ihr Fach zu ziehen. Kunst erscheint ihnen als ein letzter Hort einer **ganzheitlichen Weltansicht**. Fachwissenschaftliches Denken und argumentieren wird gern als Schubladendenken oder Fachidiotentum herabgewürdigt. Dabei könnte jedermann wissen, dass funktionale Schubladen einen Schrank erst richtig wertvoll und teuer machen können. Schubladen sind der Ausdruck eines Willens zum Sortieren, und Sortieren ist der Anfang einer Begriffsbildung als Instrument des Denkens. Und Schubladen kann man nicht nur schließen sondern auch öffnen

und im Bedarfsfall auch offen stehen lassen. Bei ‚ganzheitlichen‘ Denkern endet ihr Sprechen über Kunst oder die Welt gern in einer Art Geheimsprache, der immer dort, wo es interessant werden könnte, die Worte fehlen und das Reden zu einem emotional und gestenreichen, aber wenig geistreich vorgetragenen Raunen verdampft, das man aus naturwissenschaftlichen Fächern weniger kennt, und das auch nicht jedem etwas offenbart. Solche Neigungen machen es manchem Lehrer, der sich der Kunst verschrieb, vielleicht besonders schwer, wie andere Gymnasiallehrer ein zweites Fach zu studieren und zu unterrichten.

Wir haben verfolgen können, dass die Entwicklung der Kunst nicht erst in den letzten beiden Jahrhunderten ein großer **Reinigungsprozess** war, eine Abkoppelung von Tradition, von Religion, von Handwerk, von Mathematik, von Technik, von Natur, von Geschichte, von Buchwissenschaft, von Lehren überhaupt... Da blieb gerade in der musischen Tradition für den Kunsterzieher nur das übrig von der Kunst, was sich sprachlich schwer vermitteln ließ. Mit dem Blick auf diesen Ablösungsprozess bleibt jedoch die Behauptung von einer ‚ganzheitlichen Sicht‘ des Künstlers und Kunsterziehers auf die Welt heute meist leeres Geschwätz.

Ein Lehrer, der Grundschüler oder Gymnasiasten unterrichten soll oder will, muss sich auf die Frage einlassen, wie er seinen Lehrstoff entsprechend dem **geistigen Horizont seiner Schüler**, den Zielen der **Schulart**, in der der Unterricht stattfindet, und den Bedingungen seines Unterrichts zu begrenzen hat. Das macht er im allgemeinen im Rahmen des ihm vorgegebenen Lehrplans. Dieser **Lehrplan** transportiert in der Regel mit dem inhaltlichen **Stoff** auch ein **methodisches Konzept** im Stil eines Lehrgerüsts, das dem Lehrer immer noch Spielräume lässt die einzelne **Unterrichtseinheit** zu gestalten. Der **Fachlehrplan** ist in diesem Sinn ein erster, und historisch gesehen lange Zeit auch der einzige Schritt auf dem Weg zu einer Fachdidaktik.

Der professionelle Lehrer ist zunächst, wie der Handwerksmeister, ein **Meister eines Fachgebiets**. Es bedeutet sicherlich einen Unterschied, ob sein Fachgebiet ein Kunstgewerbe ist, freie Bildhauerei oder freie Malerei. Der Lernweg scheint ihm vorgezeichnet durch die Art und Weise, wie sich **ihm** dieses Fachgebiet erschlossen hat, bzw. wie es ihm von seinen eigenen Lehrern erschlossen wurde. Wir konnten hier solche Lernwege in der Werkstatt des Malers und in der Akademie verfolgen. Wir haben auch Einblick genommen in die Ausbildung von Zeichenlehrern/Zeichenlehrerinnen an Technischer Hochschule und an Kunstgewerbeschule. Wir sahen, dass in einer Zeit, wo der **akademische Weg** der Kunstlehre brüchig und in Selbstlehre aufgelöst wurde, eben dieser Lernweg im **schulischen Lernen** ab einem sehr niedrigen und nur bis zu einem dort für erreichbar gehaltenen Punkt wieder auftaucht. Das Fach Zeichnen im Elementarunterricht wurde nicht mit dem Ziel betrieben dabei Kunst zu erzeugen. Das war noch nicht einmal Aufgabe der Akademie. Der Student einer Akademie war sich wohl bewusst, dass seine Übungen nicht Kunst waren. Aber er konnte hoffen, dass er mit dem, was er von der Akademie mitbekam, sich **auf einem Weg zur Kunst** befand. Selbst ein Diplom, das ihm die Akademie heute zum Abschluss übergibt, ist nicht viel mehr als eine Studienbescheinigung. Ein Diplom wird kaum einem Abgänger einer Akademie verweigert, der es mit einer Ausstellung seiner Studienarbeiten beantragt. Sein Weg im Kunstsystem beginnt erst dort, wo er mit öffentlichen Ausstellungen, mit Katalogen, mit Verkäufen an private Sammlungen und staatliche Museen im Kunstsystem Präsenz zeigt, Interesse weckt und sich Reputation verschafft.

Das Verhältnis Lehrer/Schüler ist wie das Verhältnis Meister/Lehrling zunächst hierarchisch geordnet. Allerdings lehrt und **lernt es sich in der Werkstatt anders als in der Schule**. War es dort ein nachrangiger Zweck, so ist es hier der Hauptzweck. Hat es der Meister dort mit einzelnen Lehrbuben zu tun, deren Anweisung er zudem älteren Lehrlingen und Gesellen übertragen wird, so steht der Lehrer **allein vor einer Klasse**, die noch im 19.Jh offenbar bis auf eine Schar von hundert Kindern oder auch ein Mehrfaches davon anwachsen konnte. Wenn diese verschiedenen Alters und Lernfortschritts waren, konnte sich der Lehrer, wie in der Werkstatt, der Älteren bedienen, um die Jüngeren anzuweisen und zu beaufsichtigen. Der britische Pädagoge Andrew Bell hat das zu einem

System entwickelt das durch Joseph Lancaster zu Beginn des 19. Jh. von England ausgehend Furore machte. Immerhin hat es Lancaster geschafft, gleichzeitig **bis zu 400(!)** Kinder zu ‚unterrichten‘. Mag sein, dass daher der Begriff >Unterricht< für manche zu einem Schreckgespenst wurde. In schulischen Arbeitsgemeinschaften von Schülern unterschiedlichen Alters funktioniert das Lernen zumindest im Prinzip heute auch noch so ähnlich, allerdings mit anderen Schülerzahlen. In der modernistischen Formel ‚LdL‘ (Lernen durch Lehren) hat es in den letzten Jahren auch im Klassen- und Fachunterricht wieder Konjunktur. Jeder, der etwas kann, das er gerade selbst gelernt hat, ist in der Regel auch in der Lage, dies einem Anderen zu vermitteln, der ähnliche Voraussetzungen mitbringt. Schwieriger wird es schon, wenn Lehrender und Lernender **verschiedene Sprachen** sprechen, **unterschiedliches Geschick** für die zu lernende Tätigkeit mitbringen. Um einen Stoff gleichzeitig hundert, oder 50 Schülern im Unterricht zu vermitteln **braucht der Lehrer Werkzeuge**, die er selbst erst lernen muss. Es war Comenius, der im 17. Jh die ersten Überlegungen zu einer **Lehre vom Klassenunterricht** anstellte. In der Klasse sind heute **Schüler gleichen Alters** zu einer Lerngruppe zusammengefasst. Das war nicht immer so.

*„Die Geschichte der Ausbildung eines Lehrerstandes für das Gymnasium ist die Geschichte seiner Prüfungsordnungen. 1713, 1718 und 1750 waren schon Versuche gemacht worden, aber diese Verordnungen standen auf dem Papier. Es blieb, wie es war: die **Lehrer waren Theologen**, die nur so lange sich der Schule widmeten, als sie kein Pfarramt hatten. Nach langen Beratungen und Versuchen erschien am 12. Juli 1810 das „Edikt wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts“...Es gab **drei Fächergruppen** (wie wir sie aus Humboldts Schulplänen kennen): die philologische, die historische und die mathematische.“*(Blättner 1, S.137) Für die 2. Hälfte des 19. Jh. klingt Blättners Urteil über den Lehrerstand so: *„Die Lehrer der Gymnasien waren nun nicht mehr Theologen, die Lehrer der Volksschulen keine Küster mehr. Jene waren zuerst **klassische Philologen**, die auch alles andere Unterrichten konnten; sie waren allseitig **Gebildete**, nicht **Fachleute**. Der **Fachlehrer kam erst im Realschulwesen auf**. Die Lehrer an den Volksschulen wurden auf den **Seminaren** gebildet, die die ‚Methode‘ vermittelten, anfangs die Pestalozzische, dann (von 1860 an) die Herbartische Methode“...„Wenn es sich beim Unterricht immer um die Spannung zwischen Objektivem und Subjektivem handelt, so vertreten die **Lehrer der höheren Schule** wesensmäßig das Recht des **Objektiven**: es geht ihnen mehr um die Gehalte, die Wissenschaften. Die **Volksschullehrer** stehen für das **Subjekt** ein, sie gehen vom Kinde und seinen Ansprüchen und Möglichkeiten aus.“*(Blättner I, S.205) Die Frage der Methode stellt sich demnach nicht nur aus fachlicher Sicht verschieden, sondern mit wachsender Differenzierung des Schulwesens auch aus pädagogischer Sicht. Die Pädagogik **„vom Kinde aus“** wächst aus den Volksschulen heraus, hat im Zeichnen zuerst das Kind im Visier, bevor sie mit ihrer Idee des „Wachsenlassens“ im **Jugendalter** an eine natürliche Grenze stößt, und sich dann mehr der Technik, der Wissenschaft und der Kunst zuwendet.

Die Anerkennung der **Notwendigkeit einer speziellen Unterrichtslehre**, neben der fachwissenschaftlichen oder künstlerischen Ausbildung, als Voraussetzung für schulisches Unterrichten in höheren Lehranstalten, erfolgt erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts. **Pädagogische Seminare** von einjähriger Dauer für Lehramtsanwärter an humanistischen Schulen werden zum ersten Mal mit der Prüfungsordnung von 1895 installiert, zunächst nur für die philologisch-historischen Fächer. Mit Einrichtung der **Oberrealschulen** 1907 wurden bis 1911 in Bayern auch Seminare in den Fächern Mathematik, Neuere Sprachen, Deutsch, Geographie und **Zeichnen** eingerichtet, an deren Ende **eine zweite Lehramtsprüfung** erfolgte. Für das Unterrichten in den drei oberen Klassen einer neunklassigen höheren Lehranstalt und für die Bekleidung von Vorstandsstellen, musste seit 1912 binnen 10 Jahren nach dieser zweiten Lehramtsprüfung eine **besondere Prüfung** abgelegt werden. (Quelle: F.-O. Schmaderer, „Lehrerbildung“, S.466 in: Max Liedtke, „Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens“, Bd.IV, 1997) Hier wird zum Teil auch der Erkenntnis Rechnung getragen, dass sowohl der zu vermittelnde Stoff als auch die Methode der Vermittlung in der gymnasialen Oberstufe andere Anforderungen an den Lehrer stellen als in der Unter- und Mittelstufe.

Seit Schuljahr 1910/11 erhalten **Zeichenlehrer** für die höheren Lehranstalten in Bayern, nach ihrem Studium des Fachs an der Technischen Hochschule, eine zweite Ausbildung in „**pädagogisch-didaktischen Seminaren**“, die einer Schule angegliedert sind. Die Kgl. Luitpold-Kreisoberrealschule (seit 1907), 1891 als zweite Kreisrealschule (neben der Ludwigs-Kreisrealschule) in München gegründet, beherbergte als erste höhere Schule in Bayern ab 1910 ein Seminar zur Ausbildung der ‚**Seminarpraktikanten**‘ im Fach Zeichnen (siehe Anhang 3a). Zu Seminarlehrern berufen wurden Studienrat Zech und ‚Professor‘ (Studienprofessor) August Böhaimb, der bereits ab 1902 den **Studentinnen des Zeichenlehramts** für die Volksschulen und höheren Töchterschulen **an der Kunstgewerbeschule >Methodik des Zeichenunterrichts<** beigebracht hatte. Die Kunstgewerbeschule war in Bezug auf dieses Lehrangebot der TH überlegen. Diese hatte den künftigen Zeichenlehrern für das höhere Lehramt kein derartiges pädagogisches Lehrangebot gemacht. Man kann sagen, der Zeichenlehrer für die höheren Lehranstalten wurde bis 1910 **ohne Pädagogik** an die Schule geschickt. Seine Methode war die ‚akademische‘, das bedeutete von einfachen Aufgaben zu komplexeren, vom Kopieren von gezeichneten Vorlagen zum Zeichnen nach Relief und dem ‚Runden‘, und schließlich zeichnen nach der Natur. Die Kinderzeichnung als ein sich autonom entwickelndes geistiges Vermögen stellte sich ihm als Problem nur insofern, als er in den unteren Klassen die Schüler nicht mit zu komplexen Aufgaben überfordern durfte. Der Lehrplan nahm darauf Rücksicht. (siehe Anhang 3)

Seit 1910 bildet sich dann für den Erwerb des Zeichenlehramts ein **Prüfungsmodus** heraus, der bis heute für das Lehramt im Gymnasialfach Kunst beibehalten wird. Neben den **ersten Ausbildungsabschnitt** an der Hochschule, der mit einer eigenen Prüfung abgeschlossen wird, tritt ein **zweiter Abschnitt** (anfangs ein Jahr) an einer Seminarschule, der der unterrichtspraktischen, pädagogischen Ausbildung dient. „*Der zweite Abschnitt bestand aus einer Hausarbeit, einer praktischen und einer mündlichen Prüfung. Bei der Erprobung der Lehrbefähigung waren der Ministerialkommissär, der Seminarvorstand und der Seminarlehrer anwesend.*“ (Prüfungsordnung von 1912 zitiert durch Schmaderer, „Lehrerbildung“, S.469 in: Max Liedtke, o.zit) Die Arbeit im Seminar wird so beschrieben: „*Die Kandidaten erhielten zunächst in gemeinsamen Sitzungen die erforderlichen Anweisungen. Sehr bald wurden dann die Mitglieder der drei Abteilungen (I. Deutsche Sprache / Geschichte / Geographie, II. Neuere Sprachen, III. Zeichnen) durch besondere Sitzungen in die Methodik ihrer Fächer eingeführt, nebenher liefen aber das ganze Jahr hindurch gemeinsame Sitzungen, in denen allgemeine Pädagogik und Didaktik den Gegenstand der Verhandlungen bildeten. So hatte jede Gruppe außer dem Hospitieren, Abhalten von Lehrproben, Fertigen der Seminararbeit und dem selbständigen Unterricht wöchentlich eine gemeinsame und eine Fachsitzung mitzumachen*“ ... „*Dazu kam im Jahre 1912/13 noch ein gemeinsamer deutscher Sprechkurs für alle drei Abteilungen, welchen der K.Hofschau spieler und Regisseur Matthias Lützenkirchen leitete.*“ (Jahresbericht der Kgl. Luitpold-Kreisoberrealschule München 1891-1916, S.50) Seminarvorstand war der Schulleiter der Seminarschule, zu Seminarlehrern wurden jeweils Fachlehrer aus dem Kollegium der Schule berufen. (s.a. Anhang 3a)

In diesem zweiten Abschnitt waren erst seit 1914 auch **weibliche Kandidatinnen** zugelassen, konnten auch **Töchterschulen hospitiert** werden und sollte **Einblick in den Volksschulunterricht** gegeben werden. Zudem waren Sonderveranstaltungen für das **Schulwandern** erwünscht. Man kann annehmen, dass das Seminar von Böhaimb an der Kgl. Luitpold-Kreisoberrealschule etwa dem entsprach, was er für die Zeichenlehrerinnen an der Kunstgewerbeschule wohl in einer Kurzfassung angeboten hatte: „*Erziehungs- und Unterrichtslehre und Methodik des Zeichenunterrichts*“. Das pädagogische Seminar wird somit zu einer Institution einer neuen **Lehre fachlichen Unterrichtens** an einer Oberschule, also eine **Einrichtung der Fachdidaktik**. Die Technische Hochschule hat sich durch die Einrichtung dieser Seminare an den Schulen ihrerseits von fachdidaktischen Aufgaben entlastet gesehen. Bis auf eine kurze Episode nach der Übersiedlung der Kunsterzieherausbildung an die Akademie(1946) unter der Leitung von Adolf Braig, hat auch dort die Fachdidaktik bis in die 1990er Jahre keine eigenständige wissenschaftliche Bedeutung erreicht. Bei Braig waren sich die Akademie und das KM noch nicht einig, ob es sich bei der entsprechenden Lehrveranstaltung des Oberstudienrats um „Pädagogik“ oder „Kunstpädagogik“ handelte (AdBK München Archiv, Personalakt Braig).

Die Kandidatinnen für das Zeichenlehramt an Volksschulen und Töcherschulen wurden bis 1915 ausschließlich an der Kunstgewerbeschule geprüft. Dabei waren in das Studium Praktika im Unterrichten integriert, wurden als ‚Hilfsfächer‘ ‚Erziehungs- und Unterrichtslehre‘ sowie ‚Methodik des Zeichenunterrichts‘ angeboten. Claudia Schmalhofer erkennt darin eine zukunftsweisende Idee: *„Als 1946 die Kunstgewerbeschule und die Akademie zusammengelegt wurden, entwickelte Adolf Braig einen Ausbildungsplan für das Zeichenlehrfach. In diesem fanden neben kunstgeschichtlichen Ausbildungsinhalten auch methodische und pädagogische Belange Berücksichtigung:*

1. *Psychologie des Kindes- und Jugendalters*
2. *Gestaltungsweisen auf den verschiedenen Entwicklungsstufen*
3. *Die Aufgabenstellung und ihre unterrichtliche Behandlung*
4. *Kunstabstrachtung, ausgehend von der Kunst im täglichen Leben, Kunstgeschichte, im Zusammenhang mit dem Sprach- und Geschichtsunterricht.*“ (Schmalhofer, S.217 unter Berufung auf Kehr)

Zu einer nachhaltigen Entwicklung führte diese Idee allerdings nicht, vielleicht auch deshalb, weil Braig schon 1950 verstarb und solche Inhalte inzwischen an den Seminarschulen etabliert waren, von denen es schon bald in München vier gab. Während des Dritten Reichs bis kurz nach dem Krieg gab es eine kürzere Phase, in der *„alle Studierenden für das Lehramt an höheren Schulen, gleich welcher Fachrichtung, die ersten beiden Semester an einer Hochschule für Lehrerbildung studieren“* mussten (Schmaderer, „Lehrerbildung“, S.471 in: Max Liedtke, o.zit). Aber schon in den 1950er Jahren übernahm in München die Universität, gleichsam als Alibi, dieses ‚Pädagogikstudium‘ mit einer zweisemestrigen Belegpflicht für eine Vorlesung aus dem **Angebot der Pädagogik**. Als Alibi bezeichne ich dies deshalb, weil es zu dieser Zeit an der Universität noch keine wissenschaftliche Fachdidaktik, damit auch kein spezielles Angebot für die Kunsterzieher gab. Ein Angebot der Universität München von Prof. Stippel für alle Lehrämter war beispielsweise ausgeschrieben als *„ausgewählte Kapitel aus der europäischen Geschichte der Pädagogik und Didaktik.“* Die Auswahl traf dann jeweils der Professor z.B. im Winter-Halbjahr 1971/72: *„Pädagogik im klassischen Griechenland“*. Das war weder für irgendein Fach ergiebig noch lieferte es einen Beitrag für die aktuellen Auseinandersetzungen innerhalb der damals aktuellen gymnasialen Entwicklungen. Ein sich anders entwickelndes Beispiel nach dem Krieg in Berlin wird später noch eine wichtige Rolle auf dem Weg zu einer Fachdidaktik des Kunstunterrichts spielen.

Die Notwendigkeit einer pädagogischen Ausbildung zusätzlich zu einer wissenschaftlichen oder künstlerischen Bildung war durchaus nicht überall in Wissenschaft und Kunst anerkannt. Schon bei Lichtwark und Cizek konnte man das Misstrauen gegenüber dem Lehrer spüren. Das am Anfang dieses Kapitels wiedergegebene Zitat von Gert Selle zeigt, dass die In-Frage-Stellung von Fachdidaktik auch noch, oder wieder, in den 1990er Jahren seine Anhänger hatte. Die Frage ist auch heute wieder aktuell, wo die aus Amerika stammende Idee des „Artist in residence“ diskutiert wird. Künstler sollen in die Schulen geholt werden, um dort mit Schülern zu ‚arbeiten‘. Dafür werden finanzielle und organisatorische Mittel (z.B. Projektarbeit mit besonderer Zeitausstattung, ohne verpflichtenden Leistungsnachweis etc..) bereitgestellt, die dem normalen Unterricht nicht zur Verfügung stehen. Hier wünscht man sich bei der Etablierung solcher Projekte eine klare Profilierung auf eine Schulart bzw. auf den dort arbeitenden Lehrer. Der gymnasiale Kunstlehrer, von seiner Ausbildung her nicht weniger Künstler als irgendein freier Künstler, übernimmt in solchen Veranstaltungen die erniedrigende Rolle des Aufsichtsbeamten. Selbstverständlich kann in anderen Schularten oder im Zusammenhang mit der Rolle des freien Künstlers im Kunstsystem ein Blickwechsel in den Unterricht kommen, in dem auch eine fachliche Chance liegt, vergleichbar dem Lerneffekt, der sich einstellen kann, wenn ein Schriftsteller an eine Schule kommt, dort einen Ausschnitt aus seinem Werk präsentiert und sich den Schülern und Lehrern in einer Diskussion dazu stellt.

Die Entwicklung spezifischer Fachdidaktiken seit den 1960er Jahren zeigt eine Einsicht in die Notwendigkeit, ein Schulfach **nicht nur nach seinen Inhalten** zu definieren, sondern diese Inhalte zu beziehen auf **methodische Grundsätze schulischen Unterrichts**. Man kann die Sache auch umgekehrt sehen: So lange Lernen in jedem Fachgebiet getrennt erfolgt - wie das beispielsweise im

Handwerk der Fall ist - kommt es nur zur Herausbildung einer sehr rudimentären allgemeinen Lehre vom ‚Unterrichten‘, etwa der, vom Einfachen zum Komplexen voranzuschreiten. Sobald aber in der Schule mehrere Fachgebiete nebeneinander unterrichtet werden, entsteht die Gewissheit, dass das Unterrichten auch in verschiedenen Stoffgebieten allgemeinen Regeln folgt. Es kommt zur Herausbildung einer **allgemeinen Unterrichtslehre**, einer Lehre vom Unterrichten überhaupt, als einem Teilgebiet der Pädagogik. Erst auf dieser Grundlage wird **Unterricht zum wissenschaftlichen Gegenstand** und unterliegt sogar der Gefahr, Methodisches völlig von Inhalten zu trennen. Unter dem Schlagwort >Lernen lernen< entfalten sich dann Lern- und Lehrstile zu schnelllebigen Moden. Eine fachliche Orientierung sollte solchem didaktischen Wildwuchs Einhalt gebieten können. Je deutlicher sich die Lern- und Leistungsbereiche in Bezug auf ihre Inhalte - den zu vermittelnden ‚Stoff‘ - voneinander unterscheiden und abgrenzen, unterliegen sie in Bezug auf das Unterrichten zwar vergleichbaren Bedingungen und sich gleichenden Methoden, werden sich aber stärker auch ihrer fachspezifischen methodischen Eigenarten bewusst. Lernbereiche ändern nach solchen Überlegungen ihre Bezeichnung, heißen nicht mehr Schreiben, Rechnen, Singen, Zeichnen etc., sondern werden zu Unterrichtsfächern, die sich in der Bezeichnung an Fachwissenschaften orientieren: Mathematik, Physik, Geografie, Kunst etc.. Geschrieben, gezeichnet und gerechnet kann in jedem Fach werden.

Derartige Unterschiede haben eine Lehr- oder **lerntheoretisch orientierte Didaktik** in den 1960er Jahren hervorgehoben. *„Didaktik wird dabei verstanden als eine Theorie des Unterrichtes, die – der Intention nach – alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen und Bedingungen der wissenschaftlichen Kontrolle unterwirft. Ein solches umfassendes Programm setzt von vornherein eine über den Unterricht und die sich in ihm vollziehenden Lernprozesse hinausgreifende Fragestellung voraus. Denn der Unterricht steht unter mannigfachen Bedingungen, die ihm vorgegeben sind und die man kennen muß, wenn die lückenlose Kontrolle erstrebt wird. So führt lerntheoretische Didaktik zu Untersuchungen über die personellen und materiellen Voraussetzungen schulischen Lerngeschehens, über Schulziele von Schülern und Eltern, über Rollenproblematik und Statusunsicherheit der Lehrer, über Zielvorstellungen in Schulgesetzen und Lehrplänen, über Lehrtendenzen in Schulbüchern, über didaktische Trends in Schulordnungen und Unterrichtsentwürfen, über Probleme der Steuerung des Unterrichtsprozesses und der Effektivitätskontrolle sowie über die Beziehungen aller Einzelfaktoren zueinander. Dabei stützt sich diese Didaktik auf die Methodologie der empirischen Sozialforschung und bezieht alle thematisch einschlägigen Ergebnisse der Sozialwissenschaften in die Betrachtung ein, ohne durch ein pädagogisches Eigenständigkeitspostulat behindert zu sein.“*

(Herwig Blankertz, „Theorien und Modelle der Didaktik“, München 1971, S.91)

In diesem umfassenden Sinn, und mit dem hier postulierten wissenschaftlichen Anspruch, stellte sich die Planung schulischen Unterrichts aber erst nach dem 2. Weltkrieg und verstärkt in den 1960er Jahren dar, als mit dem Einzug empirischer Methoden der Sozialforschung in die Pädagogik ein neuer Stand von **Wissenschaftlichkeit in der Pädagogik** angestrebt wurde. In der Kunsterziehung klingt das bereits 1959 bei Reinhard Pfennig an, während der erste dezidierte Anlauf in dieser Richtung von Gunter Otto 1964 unternommen wird. *„Die Konsolidierung des Kunstunterrichts wurde auf dem Weg über den **Nachweis spezifischer Inhalte** und damit **korrespondierender Lernverfahren** versucht“...“ Die inhaltliche Zentrierung des Faches ist nur als Reflex auf erkannte Fehlentwicklungen in Theorie und Praxis der musischen Erziehung zu verstehen. Die **Reduktion der Inhalte auf Bildende Kunst** als den am ehesten umgrenzbaren und durch Bildungstradition gestützten Teilbereich der optischen und haptischen Kultur ist aus der Hinwendung zu einem spezifischen Inhaltsfeld zu verstehen, das keines der anderen, ebenfalls inhaltlich orientierten Schulfächer ersetzen oder wahrnehmen konnte.“*(Gunter Otto, Didaktik der Ästhetischen Erziehung“, Braunschweig 1974, S.16)

Der **Kunstunterricht** sollte also zunächst **nach seinem Inhalt definiert** werden. Diese Frage war beim Wechsel vom Zeichenunterricht zur Kunsterziehung zu simpel beantwortet worden durch eine Erweiterung des Zeichnens in Bezug auf seine Themen, Objekte und Motive, sowie um **Kunstbetrachtung** und diverse angeblich ‚**künstlerische**‘ **Techniken** aus dem Pool der Kunstgewerbeschulen. Man hatte einerseits im Zeichnen die vermutete Erkenntnisquelle der Kunst zur Lehre aus-

gebildet und schließlich sogar jedem Kind rudimentär zugänglich gemacht, und andererseits schon das zeichnende Kind zum Künstler erklärt. Mit dem Zeichnen als Quelle künstlerischen Schaffens war man immer noch der Tradition der Kunstlehre verbunden geblieben, die seit der Renaissance zur Institution der Akademie geführt hatte. Pfennig scheint mir als Erster einen anderen Weg zu beschreiten, der diesen traditionellen Zusammenhang aufkündigt. Er beruft sich in seinem Verständnis von Kunst nicht auf die Kunstlehre und das Zeichnen, sondern **auf die Kunst selbst**. „*Aus der Analyse der bildenden Kunst der Gegenwart ergibt sich eine Neuorientierung für einen Unterricht im Bereich der Kunst.*“ (Pfennig S.120) Er fragt nicht danach, wie Kunst im Handwerk und in den Akademien seit der Renaissance gelehrt wurde, sondern befragt eine wohl für repräsentativ gehaltene Anzahl von Werken – in der Hauptsache der Malerei seiner „*Gegenwart*“ - auf **ihre für den Unterricht relevanten, lehrbaren Anteile**. Dabei kann der Verdacht nicht ausbleiben, dass die Kategorien, die er dabei zu gewinnen vorgibt, einerseits Resultat einer stilgeschichtlichen Betrachtung von Kunst sind, sich also einer kunstwissenschaftlichen Betrachtungsweise historischer Kunst verdanken, die man mit Wölfflin in Verbindung bringen muss, andererseits in den Bauhaus-**Vorlehren** bereits den Charakter von Bildlehren angenommen haben, im Vorkurs von Itten, Maholy und im „*Bildnerischen Denken*“ von Klee, seinem Bauhauslehrer. Deutlich wird dieser Bezug im Subtitel der 2. Auflage von Pfennigs Buch: „...*Erziehung zum bildnerischen Denken*“.

An den fachdidaktischen Konzeptionen von Pennig und Otto möchte ich nun herausarbeiten, wie sich einerseits der schulische Lernbereich Zeichnen und Kunsterziehung durch den Bezug auf „Kunst der Gegenwart“ und andererseits durch den Bezug auf eine sich wissenschaftlich verstehende Unterrichtslehre zum schulischen ‚Kunstunterricht‘ entwickelt.

Zur Konzeption des Kunstunterrichts bei Pfennig

Reinhard Pfennig kam 1948 als Professor für Kunsterziehung an die **Pädagogische Hochschule in Oldenburg**. Das mit seinem Namen und einem "*Kunstpädagogischen Arbeitskreis*" verbundene Konzept der "*Erziehung zum bildnerischen Denken*" fand 1959 seinen ersten Anlauf in „*Bildende Kunst der Gegenwart – Analyse und Methode*“. 1964 lautet der Titel „*Gegenwart der Bildenden Kunst Erziehung zum Bildnerischen Denken*“. Drei Abschnitte gliedern die mir vorliegende zweite Auflage von 1967:

1. Gegenwart der Bildenden Kunst,
2. Erziehung zum Bildnerischen Denken,
3. Praxis des Unterrichtens.

Mit der Entscheidung für die Gegenwart der Bildenden Kunst fällt gleichzeitig eine Entscheidung **gegen eine Kinderkunst**. „*Wir machen im Unterricht keine Kunstwerke, sondern >Versuche im Bereich der Kunst<*“ (Pfennig 1967, S.152) Es geht in erster Linie um Versuche in einer Kunst des 20.Jh.. Pfennig führt auf dieses Gebiet und seinen ‚Geist‘ hin mittels einer Landschaftsmalerei von Cezanne (St. Victoire, 1904-06), die er mit einem Bildausschnitt aus dem Fresco Giottos „Joachim unter den Hirten“ (Felsausschnitt, Padua 1303-05) vergleicht. Das mit Giotto in die Kunst eingeführte Raumkonzept sei mit Cezanne an ein Ende gebracht worden. Aus Giotto ist bei Pfennig zumindest in der Abbildung die Farbe verbannt, wohingegen Cezannes St.Victoire in Farbe die gewünschte Dominanz herstellt. Mit Pfennig endet **in der Fachgeschichte** eine Sicht auf Kunst, die in der Zeichnung deren Grundlage sieht. Wir erinnern uns: In der Kunstlehre war dieser Punkt erstmals erreicht mit dem akademischen Streit um den Primat von Zeichnung oder Farbe, eine Auseinandersetzung die mit der französischen Akademie und dem Namen Roger dePiles und seinem „*Dialogue sur le coloris*“ (1699) verbunden wird. Eine Auseinandersetzung, die noch im 17.Jh begann und im Impressionismus wohl ihren Höhepunkt hatte. Der Impressionismus war das erste künstlerische ‚Programm‘, das in der Malerei einen (weitgehenden) Verzicht auf die Zeichnung übte.

Pfennigs Blick auf die Gegenwart der bildenden Kunst ist nicht ganz frei von Ausgrenzungen innerhalb dieser ‚Gegenwart‘. Vergegenwärtigt werden in erster Linie die „*vielfältigen Erscheinungen*

dessen, was wir heute **NEU als Kunst definieren müssen.**“ (Pfennig S.102) Die Künstler der Moderne seit dem Beginn des 20.Jh. haben sich stets als **Avantgarde** begriffen, sozusagen dem Zeitgeist vorausweisend, als eine **Kunst der Zukunft**. Wer definiert dann die Kunst der Gegenwart? Ist es die Generation der Etablierten oder sind es die Jungen? Sind uns die künstlerischen Moden, die als Manifeste formulierten Absetzbewegungen einer jungen Generation von ihren Lehrern, ein Schrittmacher für den Puls der Zeit? Pfennigs ‚Gegenwart‘ ist noch nicht identisch mit dem, was heute unter der Bezeichnung ‚Contemporary Art‘ verhandelt wird. Pfennig ist sich darüber im Klaren, dass sich in der Kunst **Weltanschauungen** spiegeln er und präpariert das auch an einigen Stellen gut heraus, etwa bei Dada als *„Revolte des Ekels und der Verzweiflung über eine Welt, in der >alles funktioniert, nur der Mensch selber nicht mehr<“* (Pfennig S.105 mit einem Zitat von Hugo Ball). Andererseits gießt er dann das ‚Neue‘, die Revolte, den Ekel und die Verzweiflung, durch einen Filter, der die Gestaltungsprinzipien von den Weltanschauungen reinigt: *„...Wir befragen die Kunst und ihre Dokumente nach ihrer **pädagogischen Bedeutung**, daher müssen wir anders fragen als die Theoretiker und Kritiker...“* (S.105) So kommt er etwa für Dada zu der Meinung: *„**Kunstpädagogisch relevant sind sowohl der Spieltrieb wie die Verwendung jedes Materials in diesem Spiel.**“* Dabei erkennt er durchaus *„die Gefahr einer Verharmlosung der Kunst durch Unterricht“* (S.106), lässt allerdings offen, wie er dieser Verharmlosung begegnen will. Und im Gegenteil verstärkt er den Verdacht auf eine Verharmlosung der Kunst als ein **kindliches und pubertäres Spiel mit den bildnerischen Mitteln** noch dadurch, dass er die Notwendigkeit betont, *„die prinzipiellen und **gemeinsamen Strukturen** dessen aufzudecken, das zu dieser divergierenden Vielfalt der Dokumente der Kunst unserer Gegenwart geführt hat“* (S.111). Nur sie, die Gemeinsamkeiten im Strukturellen, also im Formalen, erscheinen ihm für den Unterricht im Bereich der Kunst als relevant.

Was die Voraussetzungen für eine *„Erziehung zum bildnerischen Denken“* (zweiter Abschnitt auf ca. 180 Seiten) anbelangt, erkennt Pfennig, wie sehr die bildhaften Äußerungen des Kindes *„**an das Material gebunden sind. Die Zeichnung, die als Konturzeichnung aufgefaßt wird, tendiert zur immer sachlicheren Darstellung der Dinge, Gegenstände und Personen**“* ...*„Zeichnen dient ihm gleichsam als Prüfstein um zu beweisen, daß es die Dinge begriffen hat – also für sich hat. Für alles, was in der Kindheit und im Jugendalter neu auftaucht, ergriffen und bewältigt sein will, braucht der Schüler sachliche, konturierende, zeichnerische – nicht malerische – Darstellungsverfahren; die frühkindliche Zeichenwelt entspricht nicht mehr den sich wandelnden Ansprüchen. **Hier muß der Schüler sachrichtiges Zeichnen lernen.**“* (Pfennig S.148) Bis zu diesem Punkt stimmt Pfennig überein mit Kerschesteiner. Aber er zieht daraus eine völlig andere Konsequenz als dieser, er fährt nämlich fort: *„**Das hat aber mit der Kunsterziehung nur noch sekundär zu tun, insofern es sich bei der Sachzeichnung um eine ästhetisch befriedigende Zeichnung handeln soll. Die Darstellung und das Abbild sind für den Heranwachsenden zum Erwerb und zur Veranschaulichung und Mittelbarkeit von Tatsachenwissen notwendig. Hier sollte eine saubere Unterscheidung erfolgen; die Ansicht, Aufsicht, der Schnitt und die Parallelperspektive für die körperliche Darstellung sind erlernbar, sie werden in der Geometrie an einfachen Körpern, in den Naturwissenschaftlichen Fächern an ihren Objekten kennengelernt. – Das **eigentliche Problem der Kunsterziehung ist die Erziehung zum gestalterischen, bildnerischen Denken.** Durch handelndes Probieren erschließt sich der junge Mensch Wirklichkeiten und lernt sich selbst erfahren, nicht durch Darstellen von Gegenständen, sondern durch Gestaltung, durch Artikulation und Ordnung kann bildnerisches Denken entfaltet und ästhetische Bildung gewonnen werden.**“* (Pfennig S.148)

Der Unterscheidung zwischen **Darstellung** und **Gestaltung** sind wir bereits bei Britsch begegnet in einer sprachlich etwas anders gefassten Form, nämlich *„**Ansicht**“* und *„**künstlerischer Verwirklichung eines Vorstellungszusammenhangs**“*. Darstellung oder Sachzeichnen, die zeichnerische Vergewisserung des Kindes und Jugendlichen von der sie umgebenden Welt, macht Pfennig zur **Angelegenheit anderer Fächer**. Ob die das erfüllen wollen oder können fragt er nicht. Tatsächlich erfüllt diese Aufgabe heute kein anderes Fach und selbst die Schulmathematik erlebt etwa an den Oberrealschulen schon in den 1960er Jahren einen Rückzug der Geometrie, wie auch das Zeichnen in anderen Fächern (Biologie, Erdkunde) immer mehr vermieden wird, weil es bei der wachsenden

Stoffmenge als zu zeitraubend empfunden wird. Wie aber füllt Pfennig das Feld „*Gestaltung*“, wenn er die „*Darstellung*“ davon absondert? Erst einmal siedelt er mit Paul Klee die Gestaltung im Denken an. Das „*bildnerische Denken*“ scheint mir eine dem „*Reinkünstlerischen, denkenden Verarbeiten von Gesichtssinneserlebnissen*“ (Britsch) verwandte Denkfigur, eine Kategorie, die mit großer **Exklusivität im Denken des Künstlers beheimatet** ist und im Kunstwerk seinen materiellen Ausdruck findet. Die **Gleichsetzung von bildnerischem mit künstlerischem Denken** findet sich auch noch bei Otto (1969). Dem gegenüber steht in Arnheims Formel vom „*Anschaulichen Denken*“ (Rudolf Arnheim, „*Anschauliches Denken*“, Köln 1977) schon nicht mehr der Künstler im Vordergrund, und wird insgesamt in den 1970er Jahren der Begriff des Bildnerischen sehr stark von den Gestaltungslehren in Beschlag genommen, und zwar in dem Sinn, dass **jedes Bildschaffen**, auch ein ausserkünstlerisches, **mit bildnerischen Mitteln operiert**. Zwar sieht Pfennig die bildnerische Potenz in jedem Menschen angelegt: „*Das bildnerische Denkvermögen des Kindes ist vorgebildet*“ (Trennstrich so bei Pfennig, S.123), aber ohne Ausbildung, Schulung und Orientierung an der Kunst müsse es notwendig verkümmern. Mit der Exklusivität des bildnerischen Denkens für die Lösung künstlerischer Probleme stellt sich die Frage nach dem Bildungswert solchen Denkens, wenn es nur dazu gut ist Kunst zu machen, oder beim Betrachten nachzuvollziehen, was sich der Künstler wohl gedacht hat?

Pfennig versucht, wie Britsch, einen klaren Trennstrich zwischen Kunst und allem anderen in der Welt des Bildes zu ziehen: „...*der Größte Teil der uns heute umgebenden Bildwelt ist Nichtkunst. Und hier wird die besondere Bedeutung und Aufgabe des Kunstunterrichts offenbar. Er steht zwischen einer fotografierten Welt und einer Welt des Kitsches, des alten wie des neuen Kitsches.*“ Und Pfennig sieht die Aufgabe der Kunstpädagogik darin „*dieser nichtkünstlerischen Bildwelt entgegenwirken zu können...*“ (Pfennig S.150). Es geht also um Kulturkritik und eine Rangordnung der Bilderei. Damit müsste Pfennig sich der Mühe unterziehen, den Trennstrich zwischen Kunst und Nichtkunst mit Kriterien zu belegen, was er allerdings nur im positiven Sinn tut. Zwar erkennt er eine allgemeine „*Kommunikationsstörung zwischen Kunst und Gesellschaft*“ (S.114), aber anders als Kornmann steht er zur Moderne. Es verbindet ihn eine spezielle Neigung mit ungegenständlicher Kunst. Damit umgeht er die Auseinandersetzungen innerhalb der Kunst zwischen den Vertretern einer ungegenständlichen Bilderei und denen einer zeitgleich existierenden gegenständlichen Kunst und schafft so eine ideologiefreie Zone, aus der politische und ideologische Implikationen von gegeneinander opponierenden Kunstrichtungen der Moderne schlicht dementiert werden. Das mag man sich nach der Kunstdiktatur der Nazizeit als verbreitetes Bedürfnis erklären, es macht aber doch deutlich, dass der hier unterstellte Begriff von zeitgenössischer Kunst einem zeitgenössischen Filter unterliegt.

Der Begriff ‚Volkskunst‘ ist mir bei Pfennig nicht ins Auge gefallen. Fotografie scheint er in die Ecke der „*Darstellung*“ abzudrängen und mit Gebrauchskunst, Design und Alltagsästhetik befasst sich der ehemalige Bauhausschüler nicht. Sie erscheinen ihm als nachgeordnete Phänomene der künstlerischen Errungenschaften. Anders als Britsch/Kornmann nennt er das Bildschaffen des Schülers im Kunstunterricht und auch außerhalb, **nicht Kunst**. „*Seine Ergebnisse sind nicht Kunst, sondern Unterrichtsergebnisse im Bereich der Kunst, das heißt, auf den Wegen zu ihr.*“ (S.159) Eine ganz klare Distanzierung ist das nicht, wenn sie auch den Begriff des „*Künstlerischen*“ schonen möchte vor zu großen Strapazen, sehen doch viele der von seinen Schülern geschaffenen Bildwerke denen von Künstlern der Zeit recht ähnlich. Letztlich ist auch das, was als **Experiment** von Händen des Künstlers erzeugt wird, nichts anderes als ein ‚Weg zur Kunst‘, verzichtet doch der Begriff Experiment in der Kunst auf die Vorstellung vom finalen ‚Meisterwerk‘, der noch das 19.Jh. anhing (Beispiel: Balzacs Novelle von 1831 „*Das unbekannteste Meisterwerk*“).

Mit dem Begriff des „**Schöpferischen**“ sucht Pfennig zunächst eine Distanz und dann doch wieder die Nähe zur Kunst. Den Unterschied macht er mit Berufung auf Max Ernst daran fest, dass „*die schöpferischen Kräfte des Menschen...nicht Eigentümlichkeiten weniger >Begnadeter<*“ seien. „*M. Ernst sagt: ‚Als letzter Aberglaube...blieb dem westlichen Kulturkreis das Märchen vom Schöpfer-tum des Künstlers...‘*“ (Pfennig S.122). Auf der anderen Seite stellt er einen engen Zusammenhang her

zwischen dem Schöpferischen und dem bildnerischen Denken: „Die Eigenschaften des Schöpferischen bilden zwar einen wesentlichen Bestandteil der kunstpädagogisch zu realisierenden Bildungsabsichten, sie müssen aber ergänzt werden durch die fachspezifischen Eigenschaften des bildnerischen Denkens.“(S.123) Eine Gleichung ist das noch nicht ganz, aber eine verführerische Nähe. Zwar wird das Schöpferische „nicht mehr nebelhaft an Inspiration gebunden“ (Pfennig S.123). Kreativität wird jedoch in den 1960er Jahren unter dem Einfluss des Sputnik-Schocks, des Kalten Kriegs zwischen West und Ost, der amerikanischen Creativity-Forschung (Guilford, Wallas) in der Fachdidaktischen Diskussion zu einem beherrschenden Thema und zu einer Wunderwaffe, mit der die Kunsterziehung glaubt, sich von allen anderen Schulfächern unterscheiden zu können. Das wärmt noch Jahrzehnte später die Herzen der Kunsterzieher in der vielversprechenden aber letztlich nichtsagenden Formel von Josef Beuys 1967: „Jeder Mensch (ist) ein Künstler“. Bei Pfennig heißt die Formel: „Jeder Mensch vermag bildnerisch zu denken, sonst gäbe es keine Bilder...“ (S.116) Zwei Jahre nach Pfennig schon warnt Otto, womöglich bereits beeindruckt von der Euphorie, die die Kreativitätsforschung bei den Kunsterziehern auslöste, vor einem leichtfertigen Glauben an eine Übertragbarkeit bildnerischer Kreativität in andere Bereiche. „Deutlich sei davor gewarnt, in der Kunst ein Übungsgelände für allseitig übertragbare Funktionen zu sehen.“ (Otto 1969, S.87) Und an anderer Stelle schreibt er zum gleichen Problem: „...daß jene Übertragungen des schöpferischen Verhaltens auf andere Sachbereiche kaum gelingen dürften. Es sei denn, sie werden ihrerseits zum Gegenstand des Lernens gemacht.“ (S.41)

Pfennig geht es also um **Wege zur Kunst**, die durch „eigenes Tun“ begangen werden, durch „Machen, Sehen und Sagen“ (Pfennig S.151). Dieser Weg führt durch die bildnerische Ordnung, deren Kategorien von ihm durch **Werkanalysen** erschlossen werden. Der Raum, Durchdringung und Transparenz, Abstraktion und Konkretion, dynamisches Gleichgewicht, Autonomie der Ausdrucksmittel, Strukturen – Formung und Verwandlung, Material, und der Vorgang des Machens sind die formalen Stolpersteine, Schubladen auf dem Weg durch die bildnerische Ordnung. Aus ihnen sind die **bildnerischen Probleme** zu gewinnen, die in Form von **Aufgaben** an die Schüler heranzutragen sind. Damit ist er beim Unterrichten: Der Lehrer lenkt das Sehen der Schüler in der **Werkanalyse** auf bildnerische Probleme und deren mögliche Lösungswege durch verschiedene künstlerische Ansätze. Die so geschaffene Problemstellung formuliert er in einer **Aufgabe** dem Verständnishorizont der Schüler entsprechend. „Die einmalige, ‚richtige‘ Lösung ist kein Lernziel. Der Schüler muß verschiedene Lösungsverfahren im Vorgang des Machens selbsttätig kennenlernen.“ (S.158)

Pfennig ist in Bezug auf die Motivation des Schülers am Kunstunterricht Realist. „**Interesse ist keine vorhandene Konstante**“ (S.161) Insbesondere über die „**Pubertätskrise im bildnerischen Gestalten**“ macht er sich Gedanken, will den Schüler fordern und auch seinem Interesse an technischen Tricks und handwerklichen Grundlagen entgegenkommen. Er benennt Unterschiede nicht nur in entwicklungstypischen **Eigenarten der Altersstufen** sondern vor allem auch in den **Bildungsstufen**, die der Schüler schon durchlaufen hat. Er beschreibt die Vorzüge des **Klassenunterrichts** und fordert eine **Korrektur, Besprechung, Kritik und Beurteilung** als „Fortsetzung der Aufgabenstellung“. In einer kürzeren Passage untersucht er die **Eignung von Texten** für den Unterricht. Rund ein Drittel des Buches widmet er der „**Praxis des Unterrichtens**“ in Aufgabenbeispielen für den Kunstunterricht im „**ersten Erfahrungsgrund**“ (Grundschule) und im „**zweiten Erfahrungsgrund**“ (ab der 5. Jahrgangsstufe).

Meinhard Tebben, ein Schüler Pfennigs, zeichnet in seinem Buch „Das kunstpädagogische Konzept Reinhard Pfennigs“ die Ära Pfennig nach. „Selbstkritisch fragt der Autor aber auch danach, welche Auswirkungen ein so verstandener Kunstunterricht hatte. Über viele Jahre verfolgte er den Werdegang ehemaliger Schülerinnen und Schüler und stellte fest, daß er im Regelfall nicht sehr erfolgreich war: „Er bahnte etwas an, was bei den Schülern weder Vergangenheit noch Zukunft hatte; er konnte nicht bildend wirken, weil das, was er bot, nicht in die Lebensgeschichte integriert werden konnte - weder damals noch später.“ Tebben zieht aus seinen Erfahrungen den Schluß, daß der Unterricht damals die individuellen und sozialen Voraussetzungen des Lernens vernachlässigte und

auch die Entfaltungsinteressen der Schüler nicht genügend berücksichtigte.“(Meinhard Tebben: „Das kunstpädagogische Konzept Reinhard Pfennigs.“ Zitiert aus: <http://www.presse.uni-oldenburg.de/mit/1998/039.html>)

Zur Konzeption des Kunstunterrichts bei Otto

Gunter Otto charakterisiert Pfennigs Ansatz im Spiegel der zeitnahen fachdidaktischen Kritik so: „*Pfennig fragt nicht vom Kind und Jugendlichen her auf die Bildende Kunst zu, sondern von der zeitgenössischen Kunst aus zum Kind und Jugendlichen hin.*“ (Otto, 1969, S.182)

Fragt man, nach dieser Charakterisierung Pfennigs durch Otto, nach dessen eigener Fragerichtung, so könnte man als Antwort erwarten: Otto fragt vom Standpunkt einer lerntheoretischen Didaktik hin auf die Kunsterziehung.

Ottos erster Entwurf einer Fachdidaktik erschien 1964 unter dem Titel „Kunst als Prozeß im Unterricht“. Ich halte mich in meinen Ausführungen an die 2. Auflage von 1969, denn „...erst mit der völlig umgearbeiteten und erweiterten 2. Auflage dieser Didaktik (1969) hat das kühle Pathos der Rationalität (Blankertz) endgültig seinen Einzug in die Kunstpädagogik gehalten.“ (Richter, „Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung“, S.298) Für das Verständnis dieses fachdidaktischen Gebildes ist es speziell in unserem Rahmen interessant, wie sein **Entstehen** institutionell einzuordnen ist. Richter schreibt dazu: „...an der pädagogischen Hochschule Berlin“ war „von einer Gruppe der Dozenten (zu denen auch G. Otto gehörte) das **Modell eines Didaktikums** erarbeitet worden. Die Dozenten reagierten mit diesem Modell auf ein Lehrerbildungsgesetz des Landes Berlin (1958), das ein allgemeines pädagogisches Studium, ein Fachstudium und die schulpraktische Ausbildung, zu einem einheitlichen Ausbildungskomplex zusammenfasste. In diesem Modell eines Didaktikums sollte der schulpraktischen Ausbildung, die im Studiengang als Halbjahr zwischen dem 3. und 5. Semester eingeplant wurde, ein Organisationsrahmen und eine theoretische Grundlegung gegeben werden (vgl. Heimann 1976, S.142). Die theoretische Grundlegung sollte für drei immer wiederkehrende konkrete Ausbildungsanlässe eine (...) Basis entwickeln:

1. für die unterrichtliche Analyse in den häufigen Hospitations-Situationen,
2. für die Planung von Unterrichtsvorhaben, die von Studenten durchzuführen sind,
3. für unterrichtliche Experimente, die zur Verifikation oder Falsifikation umstrittener didaktischer Hypothesen gelegentlich unternommen werden (Heimann 1976, S.142)“ (Richter, „Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung, S.298)

Wenn ich das richtig verstehe, dann wurde in Berlin um das Jahr 1960 das, was in Bayern für das Zeichenlehramt an höheren Schulen seit 1910 an Seminarschulen unterrichtsnah stattfindet, in die pädagogische Hochschule als ‚Didaktikum‘ integriert, als gemeinsame schulpraktische Ausbildung für die Kunsterziehung an Grundschulen und den Fachlehrer für Kunsterziehung an höheren Schulen. Daraus erwachsen für dieses Konzept Vorteile durch die Begegnung, oder besser gesagt Konfrontation von Kunst mit einer Unterrichtslehre, die ihre eigenen Ansprüche als Wissenschaft geltend macht. Die Unterrichtslehre, die den Absolventen der Kunstakademie an bayerischen Seminarschulen angeboten wird, ist im besten Fall eine pädagogische Kunst, vermutlich aber meist nur pädagogisches Handwerk, wie es sich als **Erfahrungswissen der Seminarlehrer** ergibt, die in aller Regel Didaktik nie als Wissenschaft studiert oder selbst systematisiert und gelehrt haben. Richter vermutet wohl zurecht, dass darin die Ursache für den Erfolg von Ottos Konzept zu sehen ist: „Zum ersten Mal in der Fachgeschichte kann sich der planende Lehrer, der Curriculum-Konstrukteur u.a. auf ein System von fachdidaktischen Positionen berufen, das so wenig wie möglich dem Belieben des Einzelnen überlässt, das stringent aufgebaut ist und dennoch gewisse Veränderungen (etwa in den Stundenentwürfen der Referendarzeit) zulässt. Aus diesen Gründen hat es gerade in der sog. zweiten Ausbildungsphase eine tiefgreifende Wirkung hervorgerufen, die bis heute nicht nachgelassen hat.“ (Richter S.301) Stundenentwürfe, Unterrichtsreihen, Unterrichtsprotokolle, Dokumentation von Hospitationen und die Beurteilung von Lehrproben finden hier ein begriffliches Instrumentarium, das einerseits fächerübergreifenden Standards genügt, andererseits Spielraum für fachliche Eigen-

heiten bietet. Das gibt Selle recht, der in seinem eingangs zu diesem Kapitel zitierten Satz die Seminare und die fachdidaktischen Lehrstühle als Grund für die Existenz von Fachdidaktik bezeichnet. Die Pädagogische Hochschule hat hier etwas auf die Beine gestellt, was die Seminare aus eigener Kraft so wohl kaum geschafft hätten und woran Kunstakademien kaum ein Interesse haben können.

Im ersten Abschnitt von „*Kunst als Prozeß im Unterricht*“ widmet sich Otto - anders als Pfennig, der sich hier mit Kunst beschäftigte - auf 42 Seiten einer umfangreichen **Darstellung zur „Kunstdidaktik 1968“**. Hier setzt er sich mit der **Beziehung zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik** auseinander und bestimmt seine eigene Position in dieser damals relativ neuen Debatte als Anhänger der Berliner Schule der Didaktik, die geprägt wurde durch Theorien von Paul Heimann und Wolfgang Schulz in Zusammenarbeit mit Gunter Otto. Blankertz setzt diese als „Lerntheoretische Didaktik“ ab gegenüber einer älteren „Bildungstheoretischen“ Position, vertreten z.B. durch Erich Weniger (1930) und Herman Nohl. In diese Darstellung Ottos geht auch ein die aufschlussreiche und kritisch-distanzierende Auseinandersetzung mit der **Sprache der musischen Lehrpläne** anhand von konkreten Beispielen. Diese Auseinandersetzung mündet in einer damals populären **Forderung nach klaren Lernzielen** in gestaffelten Abstraktionsgraden (Grobziele – Feinziele), deren Erreichen einer **Überprüfbarkeit** standhält. Unter Berufung auf Bernhard und Christine Möller („*Perspektiven der didaktischen Forschung*“ München 1966) fordert er mit Bezug auf amerikanische Forschungen von Bloom (1956) für den Kunstunterricht eine **Taxonomie der Lernziele**, also eine Klassifikation von Zielen im **kognitiven, affektiven** und **psychomotorischen** Bereich. Die **Unterrichtsplannung** steht dann vor folgenden Fragestellungen: Welches Wissen, welche Einstellungen und Verhaltensweisen sollen mittels welcher **Methoden** und **Medien** an die Schüler vermittelt werden, und wie lässt sich ein Erreichen der Unterrichtsziele überprüfen? *„Die Fachdidaktik hat sich im Zusammenhang mit den lerntheoretisch orientierten allgemeindidaktischen Konzeptionen zu einer Disziplin entwickelt, die nicht nur (mit außerfachlichen Kriterien) auswählt und anordnet, sondern die*

- *fachtypische Verhaltensmuster erfragt,*
- *fachtypische Lernformen erforscht,*
- *fachtypische Methoden und Medien entwickelt,*
- *fachtypische Lernprozesse entwirft und erprobt, auf ihre Steuerbarkeit hin untersucht und ihre Ergebnisse mit der Absicht der Erhöhung der Effektivität überprüft.“* (Otto, 1969 S.27)

Solche Forderungen einer damals nach Wissenschaftlichkeit strebenden Fachdidaktik konfrontiert Otto wieder mit Beispielen aus der damaligen Unterrichtspraxis, die plausibel machen, wie notwendig eine Hinterfragung gängiger pädagogischer Annahmen und Bewertungen damals war. Mit der Debatte um einen kompetenzorientierten Unterricht erleben wir heute eine ähnliche Situation wieder, nachdem die fachdidaktische Euphorie um eine Taxonomie der Lernziele seit einem halben Jahrhundert deutlich abgeflacht ist und in der nachcurricularen Lehrplanentwicklung etwa seit der Jahrhundertwende zum 21. Jh. auch aus dem Blick geraten ist. Vielleicht erscheinen die Beispiele deshalb so aktuell, mit denen Otto die gängige Unterrichtspraxis und ihre theoretischen Rechtfertigungen beschreibt, weil sich das damit verbundene Denken auch heute noch vielfach als resistent erwiesen hat.

Was ich bei Otto an dieser Stelle vermisse, ist ein **klarer Bezug zu den Schularten** über die er spricht. Eine die Schularten übergreifende Fachdidaktik verdrängt nach meinem Verständnis den Charakter des in der Grundschule sinnvollen Gesamtunterrichts und etabliert bereits ein Fächerdenken, wo gerade noch ein Denken in fächerübergreifenden Zusammenhängen gefordert wäre. Der notwendige Perspektivwechsel vom Gesamtunterricht auf fachliche Fragestellungen etwa ab der vierten Klasse der Grundschule bis hinein in den Anfangsunterricht am Gymnasium wäre eine **Aufgabe für ein pädagogisch zu schaffendes Gelenk**. Diese Debatte will ich hier nicht weiter verfolgen, und sie hat seit 1970 auch in der Grundschulpädagogik wieder zu einem Umdenken geführt, hat den Gesamtunterricht als „Sachunterricht“ wieder stärker von fachwissenschaftlichen Reinigungstendenzen gelöst. Otto behandelt auch 1969 auf S.33 bis S.36 den *„Ort im Gesamtunterricht“*.

Andererseits spricht er vom Kunsterzieher wie von einem >Fachlehrer< und vom Kunstunterricht wie von einem >Fach<. Ich vermag nicht zu erkennen, wie er dem Missverständnis begegnet, vor dem er selbst warnt: „Wir haben uns hier vor einem Mißverständnis zu sichern: Es geht nicht darum, den Kunstunterricht als Fach zu isolieren. Vielmehr ist es notwendig, dem künstlerischen Tun einen sinnvollen Ort und eine klare fachliche Zielsetzung zu geben.“(s.33)

Im zweiten Abschnitt erst widmet sich Otto auf 45 Seiten unter der Überschrift „Zur Struktur und Funktion der Kunst der Gegenwart“ den Fragen des Fachinhalts, die bei Pfennig an erster Stelle rangierten. Wie Pfennig hebt er insbesondere auf eine **Kunst der Gegenwart** ab, die er mit einem ersten Blick auf die Spanne vom Kubismus zum Informel einleitet. Drei Wesenszüge prägen sein Verständnis dieser Kunst: „Material, Experiment und Montage“(s.43), Kategorien, die er an zahlreichen Beispielen von damals wohl aktuellen Künstlern, ihren Sujets und ihrer Arbeitsweise belegt. Danach erweitert er die Gegenwart der Kunst um einen zweiten Blick, diesmal auf „Pop-art, Op-art und phantastische Malerei“ um dabei zu zeigen, dass auch hier seine drei Wesenszüge am wir-ken sind.

Welche Rolle der Kunst der Gegenwart im Kunstunterricht zukommen kann oder soll, bleibt in diesem Abschnitt eigenartig unbestimmt und nimmt erst im dritten Abschnitt klärende Konturen an. Hier widmet sich Otto unter der Überschrift „Schulkind und Jugendlicher im Verhältnis zur Welt und zur Kunst“ der Frage nach den altersspezifischen Zugängen. Leider hebt er das weitestgehend ab von dem zuvor umrissenen fachlichen Stoffgebiet der Kunst und bezieht sich dabei ganz allgemein auf die Entwicklungslinien bildnerischer Verhaltensweisen. Er gliedert das in drei Fragestellungen:

- „ob es so etwas wie ein altersstufenspezifisches Verhältnis zur Welt gibt,
- ob sich das im Malen und Zeichnen niederschlägt,
- welche didaktische Funktion schließlich alle solche Annahmen oder Beobachtungen haben könnten.“(Otto S.89)

Zu diesen Ausführungen spricht Richter ein weiteres Defizit in Ottos Konzept an: „Die Kapitel über das bildnerische Verhalten des Kindes und Jugendlichen geben **kaum Anhaltspunkte über den altersgemäßen Aufbau von Lehr-Lern-Prozessen**.“...“Die anthropologisch-psychologischen Bedingungen, die ja darüber Auskunft geben sollen, was von diesen Lehrstoffen auf welcher Altersstufe präsentiert und reflektiert werden kann, geraten damit immer weiter aus dem Blick.“(Richter s.300) Otto stellt einleitend eine ganze Reihe von fachlichen Annahmen der Kunsterziehung zu diesem pädagogisch relevanten Komplex in Frage: Zwar leugnet er nicht eine anthropologisch/biologische Gesetzmäßigkeit in der körperlichen und geistigen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, doch warnt er ausführlichst vor zu klaren Trennlinien von Einteilungen wie „frühe Kindheit“, „späte Kindheit“, „Schulkindalter“, und „Reifezeit“. „Die Schule wird“...“immer davon ausgehen müssen, daß sie auf einen entscheidenden Abschnitt der vorausgegangenen Entwicklung des Kindes keinen Einfluß nehmen kann. Die **Vorerziehung durch die Eltern** – dies ist eine erste Einschränkung – ist sowohl die Basis als auch oft eine besondere Problematik der Schule.“(s.90f) Otto warnt vor den Gefahren einer Über- wie einer Unterforderung, er sieht die Gefahr einer biologischen Sicht, die die Bedeutung von Umweltfaktoren wie auch die Einwirkungen des Elternhauses unterschätzt. Solche Relativierungen sind durchaus verdienstvoll, zumal man bedenken muss, dass sich Otto in erster Linie an Studenten des Lehramts wendet. Bei all diesen wohl berechtigten Einschränkungen kommt er schon nach 4 Seiten zu der Feststellung: „Spätestens an dieser Stelle müßte der Leser im Grunde die Mitteilung erwarten: **Typische bildnerische Verhaltensweisen lassen sich für Entwicklungsabschnitte überhaupt nicht feststellen**.“ (s.92)

Es kann nicht verwundern, dass solche Aussagen einem Autor wie Hans-Günther Richter übel aufstoßen, der der Entwicklung der Kinderzeichnung ausführliche Studien und, zwanzig Jahre nach dem hier besprochenen Buch Ottos, ein umfangreiches Standardwerk gewidmet hat (H.-G. Richter, „Die

Kinderzeichnung – Entwicklung-Interpretation-Ästhetik“, Düsseldorf 1987). Otto will dann aber doch solche Angaben machen als „eine Form der **Allgemeinorientierung**“, die es dem Lehrer ermöglicht:

- „am Anfang seiner Berufskarriere Voreinstellungen über das in der jeweiligen Klasse zu Erprobende zu entwickeln,
- die Erwartungen der Lehrpläne mit den Angaben in der Fachliteratur zu vergleichen,
- die bildnerische Artikulationsstufe, auf der sich die von ihm unterrichtete Klasse befindet, zu anderen in Relation zu setzen.“(s.93)

Eine altersspezifische Beziehung von Kindern im Grundschulalter zur zeitgenössischen Kunst, bringt Otto ins Spiel über verbale Reaktionen „auf ein nichtgegenständliches Kunstwerk“. Er bezieht sich dabei auf eine Studie von Eva Heenen an Schülern der 5. Bis 7. Klasse. Eine Studie, die „einen geeigneten Zeitpunkt für die Reflexion über Kunst“ erkunden sollte. Alle Folgerungen aus dieser wenig repräsentativen Studie versieht Otto mit einem „vielleicht...“. In der Tendenz zeigten sich die jüngeren Schüler aussagefreudiger als die älteren. „Ein großer Teil der Schüler der 7. Klasse kommt **nicht mehr zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem nichtgegenständlichen Bild, da die Schüler sich dem Neuen, Ungewohnten, Unbequemen von vornherein verschließen.**“ (s.105) Was also Jugendliche über zeitgenössische Kunst denken, ist demnach nicht sehr ermunternd für einen Unterricht, der sie so zu denken lehren möchte, wie die Künstler das angeblich tun. Daraus folgert Otto: „Vielleicht hat Kunstunterricht eine größere Chance, der einsetzt, bevor sich allzuvielen gesellschaftlich vermittelte und in den Anpassungsprozessen der jugendlichen Entwicklung übernommene **Vorurteile verfestigt haben...**“ (s.106) Macht frühe Indoktrination spätere Aufklärung überflüssig?

Für das Jugendalter diagnostiziert Otto, dass „die Lust am Zeichnen und Malen auffällig nachzulassen beginnt“ und „daß jetzt die Erscheinungsform der Einzelgegenstände überwunden wird.“ Weiter: „Jetzt hört der Jugendliche auf, seine Malereien und Zeichnungen an Gegenständen zu messen und beginnt, sich auf die innerkünstlerischen Ordnungen zu beziehen.“...“Jugendliche sagen: Heute malen wir mal wie Picasso...“ (s.111) Wie er es bereits im „Schulkindalter“ gemacht hat, widmet er sich am Ende seiner Betrachtung der „Reifezeit“ sprachlichen Dokumenten von Schülern der Realschule zur Kunst der Gegenwart (Bildbeispiele von Picasso, Klee, Oelze). „Daß Jugendliche über Bilder sprechen, ist uns eher vertraut als bei Kindern. Im Deutsch- wie im Kunstunterricht werden Bilder interpretiert, beschrieben oder analysiert.“ (s.113) Aus den auf drei Seiten wiedergegebenen Beispielen erkennt Otto „bei allem sprachlichen Ungeschick hier doch auch schon die didaktische Chance“ (s.114) unterrichtlich zu wirken, worauf er in den Kapiteln 5 und 6, „Kunstunterricht als Prozess I und II“ mit Vorstellungen zum Unterrichtsgeschehen zurückkommt.

Der Abschnitt 4 gehört einer „kritische(n) Durchsicht der vorliegenden Ansätze zu Theorien der Kunsterziehung“ (s.118-149) beginnend mit Hartlaub und endend beim Bauhaus. Das zeigt, dass Otto 1969 sich nicht viel davon verspricht, die Fachgeschichte tieferschürfend zu erforschen, weshalb diese Auseinandersetzung hier auch nicht verfolgt werden muss. Die beiden Abschnitte 5 und 6, „Kunstunterricht als Prozess“ I und II verdienen wieder mehr Aufmerksamkeit, weil sie schließlich den Versuch machen, didaktische und fachinhaltliche Überlegungen zu integrieren und damit in einen engeren Zusammenhang zum Unterricht zu bringen: Seine Untersuchungen zum Schulkindalter haben Otto gezeigt, „daß der kindliche Wirklichkeitsbezug die vielfach geforderte ‚zeitnahe‘ Auswahl der Kunstinhalte **nicht zuläßt.**“ (s.154) „Die entscheidende Alternative bei der Suche nach dem Bezugshintergrund für das bildnerische Gestalten in den ersten Schuljahren muß aber lauten: **Kunst oder Wirklichkeit.** Die Frage ist: erwarten wir von dem Kind die Transzendierung (im Sinne der Kunst) oder die Durchdringung (im Sinne der Realerfahrung) der Wirklichkeit? Die Mehrzahl der Theoretiker ist sich darüber einig, daß 6- bis 11jährige Kinder im allgemeinen noch so stark an der **Erscheinungswirklichkeit der Dinge** haften, daß sie die Transzendierungen und Transformierungen der gegenwärtigen Kunst kaum verstehen können. Es könnte sein, daß man auch aus diesem Grunde die Beziehungen zwischen Kinderzeichnungen und künstlerischen Gebilden überall da entdeckt, wo die Kunst die Wirklichkeit vergleichsweise wenig transzendiert: in frühen Kulturen, in der

Volks- und Bauernkunst. Bemerkenswert ist, daß man offenbar auf jene Beziehung zwischen Kinderarbeit und Bildender Kunst großen Wert legt. Dies ist nicht selbstverständlich, und in keinem anderen Ausdrucksbereich gibt es einen analogen Versuch“(S.154)

Im Grunde wäre damit das Urteil gefasst, dass **Gegenwartskunst für den Kunstunterricht in der Grundschule nicht die fachliche Orientierung abgeben kann**, wie etwa auch der Sprachunterricht und Musikunterricht sich nicht auf Hochkultur ausrichten. Dass „man“ sich dabei unter den Kunsterziehern nicht nur Freunde macht, sollte letztlich keinen Hinderungsgrund darstellen, sich nach einer alternativen Orientierung umzusehen. Otto beruft sich auf Erkenntnisse von Karl Heymann („Kind und Kunst“, Basel, 1950), wenn er seinen Gedankengang weiterführend feststellt: *„Das Kind bringt zeichnend die Welt in Erfahrung; es dokumentiert Erfahrungen und Einstellungen zu Gegenständen und Personen; in seiner Zeichnung spiegelt es sich selbst und seine Welterfahrung; deswegen sind die Ergebnisse kindlicher Aktivität nicht Kunst. Das Kind beabsichtigt nicht, Kunst zu machen.“*

Diese Erkenntnis hatte bereits Kerschensteiner gewonnen, da hätte sich Otto eine Menge Arbeit sparen können. Aber es kommt anders als man sich das zu diesem Punkt der Lektüre denken könnte. Durch die Hintertür holt Otto die Kunst wieder ins didaktische Boot, diesmal das *„Gesamtphänomen Kunst“*(S.159) ohne den einengenden Zusatz „Gegenwarts...“, aber mit einer begrifflichen Unschärfe zwischen ‚bildnerischen Problemen‘ mit ‚künstlerischen Problemen‘. Er schreibt: *„Ganz abwegig wäre es allerdings daraus zu folgern, Bildende Kunst sei irrelevant für Kunstunterricht der 6- bis 12jährigen. Auch wenn man die Inhalte des Kunstunterrichts nicht linear aus der Kunst ableiten kann, auch wenn, was Kinder machen, keine Kunst ist, bleiben doch die*

- *Lösung künstlerischer Probleme,*
 - *Einführung in bildnerische Problemlösungsprozesse*
 - *Artikulation von Zeichen und*
 - *der Erwerb bildnerischer Ordnungen*
- unbestrittener Bestandteil jeglichen Kunstunterrichts.“*(Otto, S.154f)

Es ist nicht leicht einzusehen, warum und wie 6jährige **künstlerische Probleme lösen** sollten, wenn sie nicht beabsichtigen oder auch nicht in der Lage sind Kunst zu machen. Und es würde eine **Erforschung der bildnerischen Entwicklung** voraussetzen, wenn man feststellen wollte, welche bildnerischen Probleme sich im Bildschaffen dieser Altersgruppe etwa beim Umgang mit Zeichen-, Mal- oder Formmaterialien, bei der Artikulation und Erweiterung **ihres** Zeichenrepertoires, oder beim Bewusstmachen und Differenzieren **ihrer** bildnerischen Ordnungen stellen.

Hier jedoch endet zunächst die Systematik Ottos und geht über in eine Sammlung von Beispielen, die zeigen sollen, wie *„ein vom Gesamtunterricht her vorgegebenes gegenständliches Motiv“*... *“an bildnerische Problemstellungen heranführen“* kann: *„Wir drängeln uns früh in die Schule hinein; 2.Schuljahr“*, *„Mutter probiert einen Hut beim Winterschlußverkauf; 4.Schuljahr“* und *„Jazztrompeter übt im Schrank; 5.Schuljahr“*. Zu jedem Thema - ich finde darunter in der Tat keines, das mir je in der Kunst begegnet wäre - sucht Otto *„mögliche bildnerische Probleme“*, um auf die bildnerische Problemstellung hinzuweisen. Ein Beispiel für den *„Jazztrompeter im Schrank“*: *„Mögliche bildnerische Probleme: Umgang mit getrübten Farben; Umgang mit Hell-Dunkel-Werten; Graustufen; Bewegung u.a.“*(Otto S.162) Auch an den bildnerischen Problemen, die hier genannt sind, ist nichts spezifisch künstlerisches auszumachen. Selbst wenn Otto, oder irgendein Kunsterzieher von den Schülern fordern wollte, etwa den Umgang mit Hell-Dunkel-Werten im Sinne Cezannes zu lösen, würde dies bei einem Schüler nicht dazu führen, dass die Durchführung eines solchen Versuchs als die *„Lösung künstlerischer Probleme“* bezeichnet werden könnte. Eine Unterrichtseinheit für die 9. Jahrgangsstufe ist betitelt: *„Wir sehen wie Cezanne“*(S.200). In der über 12 Textseiten hinweg diskutierten Aufgabenstellung ist jedoch von einer *„Lösung künstlerischer Probleme“* nicht mehr die Rede. Selbst wenn bei der Übung ein Ergebnis herauskäme, das aussieht wie ein Bild von

Cezanne, wäre dies noch kein Beweis dafür, dass der Schüler, der so ein Ergebnis präsentieren kann, zu diesem Resultat nur fähig war, weil es ihm gelungen ist, ‚wie Cezanne zu sehen‘.

Die bereits für das Grundschulalter hergestellte **Distanz zur Kunst** findet ihre Fortsetzung im Abschnitt über *„Die nächsten drei bis vier Schuljahre (6./ bis 9./10. Kl)“* (Otto, S.164-182). Ich will dafür nur einige Stichpunkte liefern: *„Der Jugendliche erkennt den unüberbrückbaren Abstand zwischen seiner Ausdrucksbemühung und dem, was ihm als Kunst begegnet.“* (S.166) *„Fragen wir uns, von woher z.B. der 14jährige Hilfe bei der Entwicklung seiner Ausdrucksformen erhält, so geraten wir mitten in das ‚kulturelle Gegenwartsangebot‘ hinein. Jetzt stoßen wir auf die Funktion der Kunst – aber auch auf die von Film, Photographie und Fernsehen. Die gesamte optische und haptische Kultur wird zum Bezugsfeld des Kunstunterrichts.“* (S.167, letzter Satz im Original fett gedruckt) In der Konsequenz dieses Gedankengangs erscheint schließlich **‚Kunst‘ als ein Teilaspekt** in diesem viel weiter gefassten Bezugsfeld für den Kunstunterricht, und noch dazu als einer, der die Jugendlichen auf Distanz hält und in der Mehrzahl eher weniger anspricht. Man könnte nun erwarten, dass Otto die traditionelle Hochkunst diesem neuen Bezugsfeld unterordnet, aber das Gegenteil ist der Fall. Er erklärt **Kunst zum „Sammelbegriff für ästhetische Organisation mit optischen und haptischen Mitteln“** (S.171). Damit ist er scheinbar wieder dort gelandet, wo er über seine *„Analyse der Struktur und Funktion der Kunst der Gegenwart“* herkommt, und kann weiter mit Kategorien der Kunst (Malerei, Skulptur, Bauwerk) und mit Ordnungsgesichtspunkten von Gestaltungs- und Grundlehren operieren. Was ich hier wie einen ‚doppelten Rittberger der Kunstpädagogik‘ schildere, ist bei Ottos gedanklicher Kondition gar nicht so kühn. Im Anschluss an seine Analyse der Gegenwartskunst hat er in der Auseinandersetzung mit der *„Funktionsfrage“* (S.66-88) die Meinung vertreten: *„Die moderne Kunst wird sozusagen auf der Kekspackung mitverkauft“* (S.77) Er will damit offenbar sagen, dass die gesamte Optische und haptische Kultur unter dem formgebenden Einfluss der zeitgenössischen bildenden Kunst steht. *„Boshaft formuliert ließe sich sagen, daß es heute nicht unerhebliche Schwierigkeiten macht, einen Kleiderstoff, eine Tapete, eine Bettdecke, einen Teppich zu erwerben, auf denen keine sogenannten abstrakten Muster zu finden sind. In zwei der intimsten Bezirke des Menschen, bei seiner Kleidung und in seiner Wohnung, wird er weithin von einem Formenschatz dirigiert, den er im Bereich der ‚reinen‘ Kunst weit von sich weist“...* *„Obwohl Picasso im geschmacklichen Bereich ein Schimpfwort ist, trägt man Halstücher mit Aufdrucken seiner Bilder.“* (S.77) Wenn also die ‚optische Kultur‘ ohnehin nur oder weitgehend ein Abklatsch der Kunst wäre, so spräche wohl vieles dafür sich lieber mit dem Original als mit der zur Dekoration verkommenen Kopie zu befassen.

Die Abschnitte 6 bis 8 (rund 80 Seiten) in Ottos Schrift lassen sich charakterisieren als Fallstudien zu ‚den Kunstunterricht strukturierenden didaktischen Entscheidungen‘. Dabei geht es, meist anhand von Praxisbeispielen, um Intentionen, Inhalts- und Methodenentscheidungen, sowie die Wahl der Medien. Ein Kapitel ist dem *„Problem der Zensur im Kunstunterricht“* (S.217-235) gewidmet und ein Anhang dokumentiert ein Beispiel für eine *„Unterrichtsplanung“*. Damit rundet er seinen selbst gesetzten Anspruch ab, in einer Fachdidaktik die Bedingungen des Unterrichtens möglichst umfassend ins Blickfeld des Lehrers zu rücken.

Fazit:

Der Ort, mit dem das Entstehen einer Didaktik des Kunstunterrichts verbunden werden kann, sind **Institutionen der Lehrerbildung**, zunächst die Kunstgewerbeschulen als Ausbildungsstätten für Zeichenlehrerinnen, dann die pädagogischen Seminare als zweite Phase der Lehrerbildung, schließlich in besonderem Maß die **pädagogischen Hochschulen** sofern sie, wie in Oldenburg und Berlin, als Einrichtungen konzipiert waren, in denen fachliche und unterrichtspraktische Ausbildung zu einer Einheit zusammenwachsen. Kunstlehren geraten dort unter den Einfluss der Didaktik als allgemeiner Unterrichtslehre. Fachdidaktik macht sich auf den Weg aus Kunstlehren, den Grundlehren des Bauhauses und den psychologisch fundierten Gestaltungslehren eine Essenz zu ziehen, die der Gesamtgesellschaft entweder für ein Zusammenleben Not tut, nützt, oder jedem einen individuellen Aspekt von menschlicher Entfaltung sichert. Wurde zunächst der Zeichenunterricht nur um einige

Bausteine des Kunstgewerbes und der Kunstgeschichte erweitert, stellt sich mit Beginn der 1960er Jahre zuerst die Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung des Fachs neu. Pfennig findet die Antwort in der „*bildenden Kunst der Gegenwart*“.

Die Verwandlung von Kunsterziehung in Kunstunterricht vollzieht sich aus meiner Sicht in zwei Abschnitten. Der erste Abschnitt ist charakterisiert durch eine Thematisierung von „**Gegenwart der bildenden Kunst**“ als fachlicher Inhalt von Kunstunterricht. Der zweite Abschnitt ist charakterisiert durch eine Thematisierung von **Didaktik als wissenschaftliche Lehre vom Unterricht** und eine Relativierung des inhaltlichen Bezugsfelds Kunst in Richtung auf die gesamte optische und haptische Kultur. Kunstunterricht als Schulfach reiht sich mit dieser Ausrichtung auf einen Sachbezug und eine Didaktik ein in allgemeine Entwicklungstendenzen eines gegliederten staatlichen Schulwesens nach dem 2. Weltkrieg in Deutschland, das sich einer Allgemeinbildung verpflichtet sieht.

Mit Pfennig und Otto werden die zumindest teilweise aus der Kunst des 20. Jh. destillierten Bildlehren als „bildnerisches Denken“ auf das System schulischen Unterrichts bezogen, um damit einen allgemeinbildenden Zweck und eine „*Vergesellschaftung des bildnerischen Denkens*“ (Pfennig) zu verfolgen. Es geht nicht mehr um Zeichnen als nützliches Kommunikationsinstrument in einer technisch und wissenschaftlich ausgerichteten Gesellschaft. Es geht auch nicht um Kunstübung oder Ausbildung von Künstlern. Eine in jedem Kind ‚vor-gebildete‘ Anlage zu bildhafter Selbstvergewisserung und Kommunikation sollte durch Unterrichtung zu einer bildnerischen Sprech- und Lesefähigkeit ausdifferenziert und ausgebildet werden. Pfennigs Ansatz ist in Bezug auf sein Kunstverständnis ein Produkt der Aufarbeitungsbemühungen nach der Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland. Sein Bild von der Kunst der Gegenwart ist der Versuch einer Wiedergutmachung an einer bereits historisch gewordenen Moderne. Wenn Pfennig seine Kunstgegenwart mit Cezanne (1906 gestorben) beginnen lässt, dann mag das für ihn mit Geburtsjahrgang 1914 schon etwas merkwürdig klingen. Aber er befindet sich hier im Einklang mit einem Begriff der Moderne, wie er im Nachkriegsdeutschland noch in den 1970er Jahren vielfach vertreten wurde. Auch wenn der etwa durch die Documenta sich der Westkunst öffnende Blick für das Nachkriegsdeutschland ganz neue Perspektiven ergab, so war Pfennigs Blick auf die Kunst der Gegenwart doch noch ein typisch deutscher Blick: „*Während die erste >Documenta< gleichsam unter dem Programm stand >This is History<, wurde ein Jahr später in der Whitechapel Gallery in London die englisches Pop-Ausstellung unter dem kämpferischen Titel eröffnet: >This is Tomorrow<. Dabei wurden die Massenmedien, die in Kassel säuberlich aus der >Ikone der Moderne< getilgt waren, erstmals unter dem Slogan eingeführt, die Künste müßten sich der >popular culture< öffnen (dazu Abb. Richard Hamilton, „Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?“). Die Massenkultur war aber, von Kassel aus betrachtet, das genaue Gegenbild der Kultur, die dort gemeint war, also Anti-Kultur...*“ (Belting, 1995, darin das Kapitel 5, „Der späte Kult der Moderne: <Documenta> und <Westkunst> S.49) Den Blick für die ‚Westkunst‘ beanspruchte erst 1981 die gleichnamige Ausstellung in Köln. ‚Contemporary Art‘ meint heute schon wieder etwas anderes, wo die Zyklen der Kunsterneuerung nicht mehr vorwiegend durch den Rhythmus der Documentas vorgegeben werden, sondern von **Kunstmessen**, die sich gegenseitig überbieten im Erfinden dessen, was ‚contemporary‘, sozusagen ‚frisch auf dem Markt‘ ist.

Das Vorhaben, einen Überblick über ‚**Gegenwartskunst**‘ zu gewinnen und daraus eine didaktische Essenz zu destillieren, scheint mir eine Überforderung für ein Schulfach. Schließlich konzipiert auch niemand ein Schulfach ‚Gegenwartswissenschaften‘ oder ‚Weltreligion‘. Man mag das einer Zeit zugute halten, die nach dem 3. Reich vielleicht etwas naiv die Verengung des Blicks auf **Deutsche Kunst** aufbrechen wollte und zaghaft die Sensoren wieder nach Frankreich und den USA, also auf eine Art westliche Kunst, oder Dokumenta-Kunst ausrichtete. Das Ergebnis war eine Kunst, die ideologisch unangreifbar, quasi positivistisch präpariert wurde. Von den Nazis verfolgte Kunst erlebt nach dem Krieg, zumindest was den Expressionismus und die Abstrakten angeht, eine Wiedergutmachung durch kritiklose Überhöhung in einen Stand der Verehrung und Unangreifbarkeit. Ausgeklammert bleibt zunächst alles, was durch Anbiederung an Faschismus (z.B. Futurismus) und

Nationalsozialismus („Nazikunst“) infiziert galt, aber auch was einer politisch linken Einstellung und des Realismus verdächtigt wurde. Ein Blick auf die Ostkunst („Sozialistischer Realismus“) wurde durch eine Abwehrmauer gegen den Kommunismus verstellt. Trotz einer Öffnung dieses verengten Blicks schon seit den 1960er Jahren hat sich die Forderung nach einem Bemühen um ‚Gegenwartskunst‘ in der Fachdidaktik bis heute gehalten, zuletzt prominent eingefordert von Selle 1990 („Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst“). Otto ist ein solches Unternehmen selbst nicht ganz geheuer, wenn er schreibt: *„Alle unsere Erwägungen müssen die Tatsache anerkennen, daß sich wohl kein Mensch die gesamte moderne Kunst in ihrer formalen Vielfalt erschließen kann. Es wäre Angelegenheit einer eigenen Typologie des Betrachters, zu untersuchen, wer eine größere Affinität zu Hans Hartungs Bildern hat als für Paul Klee und wer vor Fritz Winter größere Schwierigkeiten hat als bei Jackson Pollock.“* (Otto S.76) Trotzdem: Für Otto scheint, anders als für Pfennig, **‚Gegenwartskunst‘ ein ideologiefreier Raum** zu sein, in dem sich von *„außerkünstlerischen Bezügen“* gereinigte formale Probleme in friedlicher Koexistenz tummeln. Jedenfalls haben in seiner



Analyse die ideologischen Schlachten und Grabenkämpfe beispielsweise zwischen Impressionisten und der akademischen Salonkunst, zwischen Kubisten und Futuristen, zwischen Kunst und Antikunst, zwischen der New York School, den Surrealisten, Dada und Pop-art, nicht einmal zwischen Expressionisten und Nazikunst etc. keinen Platz. Da ginge es aber jeweils um mehr als um *„Affinitäten“*. (Abb.: Mark Tansey 1984, „Triumph der New York School“ über die alte ‚Garde‘ der Franzosen incl. Matisse im Kutschermantel und Picasso im Pelz in der Bildmitte)

Der zweite Abschnitt für die Etablierung von Kunstunterricht ist erreicht durch die Einbeziehung einer Didaktik als umfassende und mit wissenschaftlichen Methoden forschende Unterrichtslehre. In einem bis dahin nicht gekannten Umfang leuchtet Otto das Unterrichtsgeschehen auf seine konstitutiven Bestandteile hin aus. Bei der Menge an Schlagwörtern die er für die Unterrichtsplanung und die Unterrichtsbeobachtung liefert, ist er eine wertvolle Anregung für die Arbeit in den pädagogischen Seminaren und für die Entwicklung eines strukturierten Denkens im Anfangsunterricht. Man muss nicht in jedem Punkt mit ihm übereinstimmen um aus seinen Überlegungen Nutzen zu ziehen für die Entwicklung einer eigenständigen Systematik. Kunstunterricht hätte ein wesentlicher Schritt sein können für eine Professionalisierung des Kunstlehrers gegenüber einem Selbstverständnis des Kunsterziehers als Künstler oder Unterrichtskünstler. Das scheint mir aber nicht Realität geworden zu sein.

Mit dem Blick auf eine Schule als autonome Einheit mag der Bezug auf eine einheitliche Vorstellung vom Unterrichten nicht nur Vorteile bringen. Für den fachlichen Lernfortschritt ist es sicher eine Erleichterung, wenn die Schüler an gewisse Unterrichtsmethoden gewöhnt sind, die sie bei allen oder vielen Lehrern wieder erkennen. Das spart Energien bei Schülern und Lehrern. Andererseits ist es ein Vorteil des Fachlehrerprinzips, dass der Schüler den Lernstoff von verschiedenen Persönlichkeiten ‚gekocht und vorgesetzt‘ erhält. Wie in der Urform der Akademie ist er somit nicht der Einheitskost des großen Meisters ausgesetzt, sondern lernt unterschiedliche Persönlichkeiten mit den verschiedenen Fächern zu verbinden. In der Beziehung ist der Unterrichtskünstler als Alternativmodell auch eine Bereicherung in einem ‚Lehrkörper‘.

Eine immer mobiler werdende Gesellschaft entwickelt Druck auf die überregionale Angleichung von Lebensbedingungen. Auch Schule spürt diesen Druck einer Angleichung von Lernbedingungen für Kinder und Jugendliche, die aus familiären Gründen den Wohnort, das Bundesland und die

Schule wechseln müssen, oder die Aufnahme eines Studiums an Zulassungsbedingungen geknüpft sehen, die wiederum das Resultat unterschiedlich bewerteter Abschlüsse darstellen.

Pfennig war mir ein Beispiel für eine In-Dienst-Nahme von Bildlehren für schulische Zwecke. Pfennig hatte in der Beziehung keine Pionierarbeit zu leisten, da mit der Verquickung von einer Ausbildung im Kunstgewerbe und der Ausbildung von Zeichenlehrern ein derartiger Zusammenhang bereits hergestellt war und auch in den didaktischen Entwürfen von Ehrhardt (Gestaltungslehre – Die Praxis eines zeitgemäßen Kunst- und Werkunterrichts“, Weimar 1932) und Schwerdtfeger („Bildende Kunst und Schule“, 1957) schon realisiert war. Pfennig geht es um eine „*Vergesellschaftung des bildnerischen Denkens*“ (Pfennig S.116) Eine in jedem Kind angelegte Potenz zu bildhafter Selbstvergewisserung und Kommunikation sollte durch Unterrichtung zu einer bildnerischen Sprech- und Lesefähigkeit ausdifferenziert und ausgebildet werden. Ähnlich wie Britsch war Pfennig auf der Suche nach den Gesetzmäßigkeiten künstlerischer Gestaltung. Ähnlich wie Britsch hat er allerdings sozu-sagen die Seele der Kunst nicht gefunden, sondern in den bildnerischen Mitteln und im bildnerischen Denken nur etwas freigelegt, was mit Bildgestaltung generell zu tun hat, aber das spezifisch Künstlerische doch wohl nicht ganz ausmacht. Auch Pfennig bleibt dem Horizont einer >retinalen Kunst< (Duchamp) verpflichtet. Eindeutiger als seinen Vorgängern und seinem Nachfolger Otto geht es Pfennig um den Bezug zu einer Kunst, die während des Dritten Reichs aus der Schule und dem Kulturleben in Deutschland verbannt war, mit der sich aber der Begriff von Kunst nicht erschöpft hat. Die Frage nach den bildnerischen Mitteln hilft nicht mehr weiter bei einer Kunst, wie sie Duchamp mit seinen Ready-Mades ins Kunstsystem eingeschleust hat und die etwa Baldessari (Abb.:John Baldessari 1966-68, Acryl auf Leinwand) mit nebenstehender „*Work*“ = Arbeit (= Bild?) vertritt.



Die In-Dienst-Nahme von Bildlehren für Zwecke der industriellen Produktgestaltung macht aus den Industriewaren keine Kunstwerke, und aus den Produktdesignern, Werbegrafikern, Illustratoren keine Künstler. Wie die Kunstlehre der Renaissance auf die von der Geometrie und ihrem Gebrauch im Bauhandwerk entwickelte ‚Bildgeometrie‘ zurückgreifen konnte und deshalb noch nicht zur Mathematik wurde, greifen die Bildlehren des Bauhauses auf physiologisch und psychologisch orientierte Wahrnehmungswissenschaften zu, ohne dadurch Kunst zur Wahrnehmungswissenschaft zu machen. Farb- und Formbeziehungen bilden Elemente der grammatikalischen Struktur dieses bildhaften Sprachmodus. Die dazu auf wissenschaftlichem Niveau ausformulierten Bildlehren lassen sich schwerlich aus einzelnen Kunstwerken und nur bruchstückhaft aus sog. Künstlertheorien herauslesen. Eine systematische und wissenschaftliche Erforschung findet statt in der Physiologie und der Psychologie, insbesondere in der Tradition der Gestalttheorie, die auf Max Wertheimer zurückgeht. Einen wissenschaftlichen Standard solcher ‚Grundlehren‘ schaffen Boris Kleint mit seiner „*Bildlehre*“ (Basel 1969), Rudolf Arnheim mit „*Film als Kunst*“ (1932), mit „*Art and Visual Perception*“ (1954) und „*Visual Thinking*“ (1968), sowie Ernst Gombrich mit „*Art and Illusion*“ (1959), um nur einige zu nennen.

Ohne die **Rolle der Kunst für die Gesellschaft** oder für Kind und Jugendlichen zu reflektieren, ihren Hang zur Affirmation bestimmter Weltbilder, oder ihr Verhältnis zu den Bildbedürfnissen der Heranwachsenden zu hinterfragen, suchte die Fachdidaktik Pfennigs in der abstrakten Kunst nach dem Stoff, welcher an der, oder durch die Kunst im Schulunterricht gelernt werden kann, soll, oder muss. Für Pfennig ist dies das >bildnerische Denken< als eine Art Grammatik der bildnerischen Mittel. Otto kam in Bezug auf die Rolle der Kunst für die Fachdidaktik zu anderen Ergebnissen. Kinder und Jugendliche gewinnen ihre Seherfahrungen aus ihrer haptischen und visuellen Kultur, in

der die Kunst eine verschwindende Rolle spielt. Schon Kerschensteiner hatte die Rolle von Bilderbüchern im Kinderzimmer für die Entwicklung der bildnerischen Orientierung als bedeutender angesehen, wie die der bildenden Kunst. Aber Otto konstruiert 1969 noch einen Umweg, mit dem er die Relevanz der Kunst für die Fachdidaktik begründet. Die visuelle und haptische Kultur sei so durch die Kunst geprägt, dass prinzipielle Strukturen dort direkter auszumachen und zu studieren sind. Für Otto sind es strukturelle Merkmale der Gegenwartskunst, Material, Experiment, Montage, auf die sich die im Unterricht anzubahnenden bildnerischen Prozesse beziehen sollen.

Anhang: Der Begriff der Aufgabe im Konzept von >Kunstunterricht<

Die Begriffe Thema, Aufgabe und Projekt stellen für mich Kernstücke fachdidaktischer Überlegungen dar das erstmals im Konzept von Kunstunterricht erörtert und begrifflich scharf gegeneinander abgegrenzt wurde. Deshalb möchte ich ihnen in diesem Zusammenhang einen eigenen Abschnitt widmen:

„Die Aufgabe ist die Gabe des Lehrers, die den Schüler begabt“

Georg Geißler zitiert in Pfennig, 1967 S.78

„Ästhetische Arbeit bedarf eines individuell erfahrenen Sinns. An Kinder, Jugendliche und Erwachsenen von außen herangetragene, für alle gleich verordnete Aufgabenstellungen machen keinen Sinn. Jeder muss seine ästhetischen Vorhaben mit einem persönlichen Sinn versehen können und sich dieser besonderen Sinnggebung auch bewusst sein.“

*(Helga Kämpf-Jansen zum Konzept 'Ästhetische Forschung'
http://www.bilderlernen.at/theorie/aesthet_forsch_thesen.pdf)*

“Hey! Teachers! Leave them kids alone!”

Pink Floyd (Roger Waters) ‚Another Brick in the Wall‘

I. Vier Beispiele:

Erstes Szenario

Der Lehrer tritt vor die Klasse. *„Einige von Euch kennen vielleicht die Geschichte schon, die ich Euch gleich vorlesen werde. Hört trotzdem ganz genau zu, denn ihr sollt danach ein Bild malen und dürft dabei nichts Wichtiges auslassen.“* Dann liest er die Geschichte *„Wie Eulenspiegel auf dem Seil tanzt“*. Die Kinder hängen an seinen Lippen. Bei den Höhepunkten der **Erzählung** sind sie kaum wieder zu beruhigen, so drängt es sie mit Lauten, Gesten und Plappern ihrem inneren **Erleben** Luft zu verschaffen. Als der Lehrer am Ende der **Lesung** zur Tat aufruft scheint die Klasse wie erlöst, dass sie jetzt zeichnen, malen darf. Jeder findet einen anderen Teil der Geschichte interessant, der Lehrer spannt über die Arbeit plakativ das **Thema** *„Wie Eulenspiegel auf dem Seil tanzt“*, aber keiner hört mehr richtig zu. Begeistert brennen die Jungen darauf die Rauferei zu zeichnen, die sich am Ende um die Schuhe entfaltet. Das Seil ist dann schnell vergessen und auch Eulenspiegel spielt bei einigen Schülern keine Rolle, weil er in dieser Geschichte auch als Figur kaum beschrieben wird. Die Mädchen haben etwas genauer hingehört. Der Tanz auf dem Seil bietet ihnen Anlass

für kunstvolle Balanceakte. Doris muss irgendwo ein Pferd unterbringen, auch wenn es in der Erzählung des Lehrers leider fehlte. Nach einer viertel Stunde merken 6 Schüler dass sie ihre **Vorstellung** zeichnerisch nicht umsetzen können, zerreißen ihr Blatt und wollen vom Lehrer wissen, wie man dies oder das zeichnet, am besten soll er es auf einem neuen Blatt vormachen. Der Lehrer **berät** sie ganz persönlich, erzählt ihnen Teile der Geschichte noch einmal, kommt aber ganz schlecht mit der Menge der Ratsuchenden zurecht, weil das jeweils dauert, und einige Schüler mittlerweile damit beginnen eigene Eulenspiegelereien als Life-Performance zu entfalten. (Beispiel so ähnlich beschrieben bei Staguhn, Didaktik der Kunsterziehung, 1967, S.195f)

Zweites Szenario

„Heute malen wir mit Deckfarben.“ Die Schüler werden vom Lehrer angewiesen ihren Arbeitsplatz herzurichten, Malkasten, Wasser, Pinsel und den Block im Querformat vor sich hin zu legen. Die „**Malaufgabe**“ beginnt wie ein Diktat „damit, daß die Schüler aus dem Fleck zwei eiförmige braune Flächen entwickeln sollen, die sich farbige unterscheiden. Unten und oben sollte ein drei bzw. sechs Zentimeter breiter Rand übrigbleiben. Die Flächen sollten sich nicht berühren und auch einen kleinen Zwischenraum zum Bildrand lassen. Schon während des Malens wurde daran herumgerätselt, was daraus wohl entstehen könnte. Sehr schnell war man sich...einig.“ **Thema:** Zwei Neger. Ab da ist der Inhalt den Kindern überlassen. Der Lehrer beschränkt sich auf Ratschläge in Bezug auf deckendes Übermalen und Ausgestaltung des Hintergrundes.

(Beispiel beschrieben bei Staguhn, 1967, S.188f, in der farbigen Abbildung haben die eierköpfigen Neger schwarze Bärte, blaue Augen und einen rosa Knochen im Haar, halt typisch Neger!)



Drittes Szenario

Zu Beginn der Stunde liegt auf jedem Schülertisch neben einem Blatt Zeichenpapier eine Querschnittscheibe aus einem Kohlkopf (z.B. Blaukraut/Rotkohl). Darüber hinaus stehen den Schülern Tusche und Federhalter zur Verfügung. Der Lehrer spricht die eigenartige grafische Struktur des Schnittmusters an, das durch die enge Faltung der Blätter und die unterschiedliche Dicke des Blattwerks in Adern und Blattflächen entsteht. Das ist in wenigen beschreibenden Sätzen getan, die teilweise auch von Schülern vorgetragen werden. Danach fordert der Lehrer die Schüler auf, dem gegebenen **Motiv** in einer zeichnerischen **Studie** grafisch nachzuspüren, sozusagen das grafische System als gezeichnete Lineatur wiederzugeben. Zeit: 30 Minuten bis zum Ende der Stunde.



In der nächsten Stunde, eine Woche später, lautet der **Arbeitsauftrag:** Führt die Zeichnung der letzten Stunde fort, diesmal ohne vorliegendes **Motiv**, indem ihr das grafische System als freies **Muster** weiterspinnt, so wie es in eurer **Studie** deutlich wurde. Zeit 40 Minuten bis zum Ende der Stunde.

In der folgenden Woche wird aus dem grafischen Muster eine **Aufgabe** abgeleitet: Die an- und ab-schwellenden Linien sollen sich zu typografischen Zeichen formieren und Worte, Wortfetzen, Wortbotschaften in einem labyrinthartigen Netz bilden, das strukturelle Ähnlichkeit hat mit dem aus dem Kohlschnitt entwickelten Muster. In einer Diskussion mit der Klasse eruieren die Schüler unter Anleitung des Lehrers sinnfällige Inhalte, die sich in einer derartigen Textur darstellen lassen. Die Versteckte Botschaft gibt der Arbeit jedes Schülers ihren eigenen **Titel**, den jeder Schüler auf der Rückseite der Arbeit noch einmal in lesbaren Worten niederschreibt. Die Schüler bekommen für

diese Aufgabe drei Einzelstunden Zeit und verwenden nun, der besseren Korrigierbarkeit wegen, den Bleistift für diese grafische Arbeit. (Beispiel so ähnlich bei Otto, S.212 mit Hinweis auf Pfennig S.298)



Viertes Szenario

Der Lehrer geht mit „einer Gruppe von Lernenden“ ins Museum. Er denkt, ich will ihnen dort „den wunderbaren *Homme qui marche* von Rodin (1900) – diese kraftvolle Figur des Schreitens oder Skulptur des aufrechten Gangs (obwohl es sich um ein Körperbild ohne Kopf und Arme handelt) – im Originalabguß vorstellen und nur den Satz von Beuys: „Ich denke sowieso mit dem Knie“, dazugeben, um mich dann für ein Semester zu entfernen und Sprechstunde im Bedarfsfall für Einzelne zu halten. Ich würde nur als **Methode** vorgeben, alles, aber auch alles niederzuschreiben, was im Lauf der Zeit zwischen den Betrachtenden und der Skulptur geschieht und welche Wechselwirkungen mit dem gelebten Leben eintreten.“ (Gert Selle, *Das ästhetische Projekt*, 1992, S.19f)

II Vier Lesarten

Drei Szenarien und drei unterschiedliche Auffassungen davon, wie im Unterricht ein Lernanlass geschaffen wird. In Szenario 1 wird aus einer Erzählung ein **Thema** mehr oder weniger scharf herausgelöst, das die Schüler als Anregung oder **Impuls** aufnehmen sollen. Das Thema ist als Inhalt, bestenfalls als Handlung einer in der Geschichte beschriebenen Situation gegeben. Wie die Handlung in eine Komposition übersetzt werden kann, das überlässt der Lehrer dem Geschick der Schüler. Ein bildnerisches Problem wird nicht angesprochen, Lösungsvorschläge werden nicht gesucht.

In Szenario 2 ist zunächst ein Thema nicht abzusehen. Aus einem eng umrissenen Arbeitsauftrag, der als **Aufgabe** bezeichnet wurde, entwickelt sich ein Impuls für ein Thema. Anders als in Szenario 1 werden sich die entstehenden Bilder stark gleichen, aus zwei Farbeiern werden zwei Gesichter, Köpfe entstehen, die Komposition lässt wenig Spielraum. Wie die Gesichter von ‚Negern‘ auszusehen haben wird als bekannt vorausgesetzt und führt in dem von Staguhn gezeigten Beispiel zum Klischee vom Menschenfresser mit Knochen im Haar, wie man das aus Illustrationen zu Robinsohn Crusoe noch aus den 1950er Jahren kennt..

In Beispiel 3 ist ein Szenario entfaltet, wie aus einer zeichnerischen Naturstudie zu einem gegebenen gegenständlichen **Motiv** ein grafisches Problem entsteht. In einem zweiten Entwicklungsschritt verselbständigt sich die erkannte lineare Struktur zum Muster, also einer Form der Stilisierung. In einem weiteren Arbeitsschritt soll auf der Grundlage des erkannten Musters eine Improvisation erarbeitet werden. Der ganze Arbeitskomplex kann bezeichnet werden als eine **mehrgliedrige Aufgabe**, die ihren Ausgang nimmt von einem Motiv, die eine zeichnerische **Übung** beinhaltet, aber auch Schritte zu einer freieren Gestaltung initiiert, die sich aber auch am Ende noch in einem Rahmen bewegt, der von Kriterien eingegrenzt ist, die eine individuelle Qualität von Lösungen zulässt. Eine derartige **Entwicklungsaufgabe** kann man sich gut auch als **Prüfungsaufgabe** vorstellen, wenn die Schüler erst einmal an ein Arbeiten in derartigen Lösungsschritten gewöhnt wurden.

Der Pädagoge (griech. Kinderführer) Gert Selle hat sich das im Szenario 4 zitierte ‚ästhetische Projekt‘ nur als wünschenswert („*ich würde gern einmal...*“) vorgestellt, aber nicht durchgeführt. Doch mag es hier als Beispiel stehen für seine Idee der Initiierung von **Selbstbildung** (Autodidaktik). Sie geht davon aus, dass „*sich in den Zwischenzeiten der Abwesenheit des Lehrers und der Trennung der Betrachtenden vom Bild die eigenartigsten Erfahrungsgeschichten*„ (Selle, S.20) in Nähe oder Ana-

logie zur Kunstpraxis abspielen. Die ausgedachte Situation sprengt provokant jede Vorstellung von Unterricht mit einer Gruppe von Schülern und einem Lehrer, der Führung, Aufsicht und Anleitung verweigert. Selbst das Vertrauen auf ein sich in der beschriebenen Situation herausbildendes Projekt bleibt recht spekulativ. Was Selle als Methode anspricht, könnte man zur Not als einen sehr offen gehaltenen Arbeitsauftrag verstehen. Schüler, die auf dieser Basis einen Lernprozess entfalten können, bedürfen im Grunde eines Lehrers nicht mehr. Der Initiator solcher Prozesse geht davon aus, dass der Lernende sich selbst eine Aufgabe stellt und er unterstellt, dass in der Konstellation <Museum - Schreitender – Rodin – ‚Denken mit dem Knie‘ – Beuys> ein fruchtbarer Lernanlass gegeben sei. Zunächst bietet diese Kombination eher ein Rätsel als eine Motivation, und es gehört eine gute Portion Unterwerfung der Schüler unter das Lehrerorakel dazu, sich solche Art von Impulsen als Herausforderung, Problemstellung oder Aufgabe zu eigen zu machen.

III Vier didaktische Kategorien

Thema, Motiv, Aufgabe, Projekt stehen als didaktische Begriffe für unterschiedliche Weisen, um Schüler im Klassenunterricht zur Auseinandersetzung mit einem Lernstoff zu veranlassen. Meine Erfahrung sagt mir, dass einer Mehrheit meiner Kollegen an einer Unterscheidung und Hinterfragung dieser Begriffe und ihrer fachdidaktischen Implikationen eher wenig gelegen ist. Ein Blick in die Fachgeschichte kann aber deutlich machen, dass an Wendepunkten fachdidaktischer Schulen solche Begriffsbestimmungen vorgenommen wurden und sich an ihnen der jeweils andere Blick auf das Lerngeschehen deutlich machen ließ.

Im historischen Rückblick scheint der Begriff der **Aufgabe als didaktischer Schlüsselbegriff** eine Wende zu markieren. So wendet sich die „*Arbeitschule*“ der 1920er Jahre (z.B. Hugo Gaudig, *Die Arbeitsschule* in Geißler Lit 8 S.35ff; z.B. Georg Kerschensteiner, *Analyse des Arbeitsprozesses*, in Geißler Lit 8, S. 52ff) gegen eine formale Bildung als bloße Denkschulung, die, auf die ‚bildende Kraft der Stoffe‘ vertrauend, den Unterricht als Lektion der Begriffsbildung organisiert. „*Selbsttätigkeit*“ wird zum pädagogischen Kampfbegriff, dem sich auch ganz stark die reformerischen Elemente der Kunstpädagogen verpflichtet sehen. Während seit dieser Zeit der aus dem Amerikanischen übernommene Begriff **>Projekt<** (J.A.Stevenson , *The Project Method of Teaching*, 1921; Kilpatrick , *An Introductory Statement:Definition of Terms*. In: *Teachers College Record*. Vol 22, 1921; beide zitiert in Geißler , darin in einem Aufsatz S. 115ff von Nelson/Bossing, „Die Projekt-Methode“) im Verlauf eines regen Diskurses im englischsprachigen Raum einige Wandlungen durchlaufen hat, konnte er bei uns erst in den 1970er Jahren an Boden gewinnen. Anders der aus der gleichen Richtung kommende Begriff der <Aufgabe>, der insbesondere im technikorientierten und naturwissenschaftlichen Unterricht schon früh für Lern- und Übungsarbeiten gebräuchlich wurde und eine **Orientierung der Lerninhalte an der Lebenswirklichkeit** versprach. Zu einem Kernstück von Didaktik „*als erkenntnispsychologisch fundierte Grundstruktur der pädagogischen Arbeit*“ (Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Hrsg. von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers, 2004, S. 269) wird der Begriff Aufgabe in den 1960er Jahren u.a. durch einen Aufsatz von A. Petzelt (A. Petzelt, „Vom Begriff der Aufgabe in der Pädagogik“ 1961). In der Kunsterziehung bemüht sich erst Reinhardt Pfennig (Reinhardt Pfennig, *Gegenwart der Bildenden Kunst – Erziehung zum Bildnerischen Denken*²⁾ um den Begriff der Aufgabe. Bei seinen Ausführungen bezieht er sich auf einen Aufsatz von Georg Geißler (Georg Geißler, „Die Aufgabe im Leben des Menschen und ihre Bedeutung für die Erziehung“ von 1950 in „Die Sammlung, 5. Jg.“).

Die Kunsterziehung hatte sich im Zuge der Kunsterziehungsbewegung zwar dem Prinzip der Selbsttätigkeit verschrieben, hat aber mit Ausnahme in ihrem Lernbereich Werken wenig Gebrauch gemacht vom Begriff der Aufgabe oder dem des Projekts. Das mag daran liegen, dass ihr Verständnis von Selbsttätigkeit stark geprägt war von Erfahrungen selbstmotivierter künstlerischer Werkprozesse, die in eine vom Verständnis expressionistischen Kunstschaffens beeinflusste Theorie der Erlebnispädagogik einmündeten. In Abgrenzung zu einem handwerklichen Arbeitsverständnis, in dessen Zentrum Probleme stehen, die von außen an den Werk tätigen herangetragen werden, und die zusammen mit verfügbaren Arbeitsmitteln und Arbeitstechniken als Aufgaben, die einer Lösung zugeführt werden müssen, beschrieben werden können, schafft der Künstler nach expressionistischem Selbstverständnis aus eigenen Antrieben heraus. Dabei verarbeitet er seelisches Erleben,

indem er ihm bildhaften Ausdruck verleiht. Diese Motivation hat man auch als ‚innere Drangerlebnisse‘ hinter der Kinderzeichnung vermutet, weshalb es in der Organisation des pädagogischen Prozesses im Zeichenunterricht in erster Linie darum ging, *„dem Kinde so starke Erlebnisse ins Bewusstsein zu heben, daß sein Mitteilungsbedürfnis unwiderstehlich wird. Mittel dazu ist Gespräch oder Erzählung des Lehrers aus dem kindlichen Erfahrungskreis...“* (Georg Geißler u.a., Hrsg.: ‚Kleine pädagogische Texte‘, 1967, darin ein Aufsatz von Waltraud Neubert: ‚Die Erlebnispädagogik‘, S. 59). Das mag der Grund sein, warum in der Methode des schulischen Zeichenunterrichts die Absichten des Lehrers, und damit die Aufgaben, hinter dem impulsgebenden ‚starken Erlebnis‘ versteckt wurden, und in eine Erzählung des Lehrers sowie in ein möglichst bildträchtiges ‚Thema‘ eingewickelt waren (Pfennig spricht von einer ‚Verkleidung der eigentlichen Aufgabe durch ein...Thema‘, Pfennig 1967 S.163).

Für die in der musischen Kunsterziehung übliche Unterrichtspraxis steht der Begriff **Thema**. Noch Kurt Staguhn sieht *„das Thema als Anstoß“*. Daneben wechselt er zum Begriff der **Aufgabe** meist dann, wenn es um Fragen der bildnerischen Form geht. Damit deutet sich selbst bei dem Kritiker eines Kunstunterrichts im Sinn von Pfennig und Otto an, dass am Begriff der Aufgabe kein Weg mehr vorbei führt, wenn bildnerische Grundlehren ins Spiel kommen, wie sie seit Adolf Hölzel über Johannes Itten, Paul Klee u.a., vor allem durch die Grundlehren des Vorkurses am Bauhaus, Eingang in das kunstpädagogische Unterrichten gefunden haben. **Aufgaben, Übungen, Studien und Experimente** prägen den Unterricht im Vorkurs. *„Die Schüler sollen dieses und jenes zeichnen...“* (Schlemmer leicht ironisch über Ittens Unterricht in einer Analysestunde, zit. aus: ‚Bauhaus‘, Fiedler/Feierabend 1999, S.367). Der Vorkurs begnügt sich demnach nicht mit Anregungen und Stimmung machender Motivation, sondern vertritt seine Unterrichtsziele den Studenten gegenüber offensiv fordernd. Die Unterrichtspraxis am Bauhaus fließt nach dem Krieg durch eine Generation ehemaliger Bauhauslehrer (Itten, Klee, Albers) und Bauhausschüler (Pfennig, Schwerdtfeger...) in die Didaktik des Kunstunterrichts an öffentlichen Schulen ein. Während sich am Bauhaus noch niemand die Mühe einer begrifflichen Klärung didaktischer Grundlagen gemacht hat, scheint Reinhard Pfennig der erste zu sein, der sich in begrifflichen Abgrenzungen von *„Thema“*, *„Motiv“* und *„Aufgabe“* versucht (in seiner Schrift ‚Gegenwart der Bildenden Kunst – Erziehung zum Bildnerischen Denken‘, 1967, S. 162ff).

Pfennig vollzieht einen Paradigmenwechsel zur musisch geprägten Praxis des Schulfachs Zeichnen: *„Gegenstand des Unterrichts ist die bildnerische Ordnung“* (S.153) Damit setzt er sich ab von der Orientierung am Ausdruckswillen des Kindes. Mit der Formel vom *„Bildnerischen Denken“* distanziert er sich sowohl vom Glauben an eine immanente Logik von Stoffen und an den Erlebnisgehalt von Reizthemen, als auch von einer engen Sicht auf das reformerische ‚Prinzip der Eigentätigkeit‘. *„Machen, Sehen, Sagen“* (S.151) durchdringen sich in seiner Vorstellung vom bildnerischen Denken, die zurückgeht auf Paul Klee. Pfennig stellt die Frage: *„Wie verhalten sich Thema, Motiv und bildnerisches Problem zur Aufgabe?“* (S.162) und gibt darauf folgende Antwort: *„Wir haben bisher immer angenommen, daß zu jeder Aufgabe eine „Motivation“ oder ein Thema“ (wie es allgemein in der Kunsterziehung genannt wird) gehören müßten. Motivation besagt, daß es sich nicht um das Motiv selbst, sondern um die Motivation einer bildnerischen Aufgabe handelt. Beide Begriffe gehen zurück auf eine Zeit, in der es so etwas wie das malende Zeichnen in der Kunsterziehung gegeben hat.“* (S.162) Mit dem Verweis auf Britsch, Meyers und Straßner ist die Richtung markiert, gegenüber der er sich absetzen will. Pfennig weiter: *„Das malende Zeichnen von Gesichtssinneserlebnissen brauchte Motive und Themen. Aber das Thema ohne ein bildnerisches Problem hat keine kunstpädagogische Bedeutung.“* Und etwas später: *„Wir können nicht nur, sondern wir müssen dem Schüler bildnerische Probleme zur Lösung aufgeben.“*

Die Schülerarbeit aus dem Kunstunterricht steht damit im gleichen Bedingungsfeld wie in anderen Fächern: Ein fachlich relevantes Problem wird vom Lehrer zu einer Aufgabe strukturiert, die im Bild mit den besonderen Mitteln des Fachs – Pfennig nennt das *„Material“* – durch den Schüler einer Lösung zuzuführen ist. Der Prozess erfährt auf diese Weise eine Zielrichtung, die mit der Lösung, also dem Bild nicht abgeschlossen ist, sondern gleichsam von vorne beginnt, mit der Problematisierung und Analyse des Erreichten. Bei Pfennig heißt das *„Korrektur“*. In der Korrektur wird

das Arbeitsergebnis zum Ausgang bildnerischer Überlegungen über das erreichte Ziel und eine daraus abzuleitende Bewertung, aber auch über die dabei neu aufgetauchten Probleme, die Kristallisationspunkte für die nachfolgenden Aufgaben bilden können. *„In jeder Aufgabe muss ein Teil des vorher Bekannten enthalten bleiben, damit das geforderte Neue... auf die vorhandenen Erfahrungen bezogen werden kann.“*(S.182) Im besten Fall würde sich so ein Zirkelschluss zu einer Spirale verselbständigen aus der die Schüler lernen können selbst Aufgaben zu stellen.

An Reinhard Pfennig orientiert und direkt auf ihn bezogen äußert sich Gunter Otto (Kunst als Prozess im Unterricht, 1969) zu dem Begriffen Thema, Motiv und Aufgabe. Mindestens auf der Ebene der Unterrichtspraxis hält er 1969 *„...das Verhältnis zwischen der thematischen Fracht einer Aufgabe...und den im Zusammenhang mit all diesen klangvollen Themen zu lösenden bildnerischen Problemen“* für fachlich ungelöst. *„Zur terminologischen Klärung schlagen wir zunächst eine Übereinkunft vor, nämlich jene inhaltlich-gegenständlichen Aspekte...Motiv zu nennen und, dem schon üblichen Sprachgebrauch folgend, die spezifischen, durch das Medium bedingten, bei der Realisation der Motive auftauchenden Probleme als bildnerische Probleme zu bezeichnen. Von Aufgaben können wir immer dann reden, wenn zur Lösung jener Problemanteile motiviert wird.“*(S.191) Er vergleicht das Motiv mit einer *„Hülle, deren eigentlicher Gehalt nicht klar ist“*(S.193) und kommt insgesamt zu folgender Einschätzung: *„Mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen Motiv und Problem haben wir für viele Unterrichtssituationen insofern wahrscheinlich eine Kernfrage erreicht, weil es sich hier entscheidet, ob fachlich spezifizierter Unterricht überhaupt zustande kommt oder nicht.“*(S.193) Nicht die Themen oder Motive bilden also das Spezifische des fachlichen Unterrichts, sondern die bildnerischen Problemstellungen, Aufgaben, zu deren Lösung sie Anlässe geben. *„Für uns ergibt sich aus dem Gesagten für Schulkindheit und darüber hinaus für das Jugendalter: Die fachspezifischen Unterrichtsgegenstände des Kunstunterrichts sind nicht allein aus Motiven definierbar. Vielmehr entspricht dem allgemeindidaktischen Terminus Unterrichtsgegenstand in unserem Fache die Summe aller Überlegungen die auf Motiv und bildnerisches Problem zielen.“*(S.195) Wenn also das bildnerische Problem den fachspezifischen Kern einer Aufgabe bildet, dann kann im Sinn einer grammatikalischen Übung auf eine thematische ‚Einkleidung‘ auch verzichtet werden. In diesem Sinn kennen sowohl Pfennig als auch Otto Aufgaben, in denen *„es kein gegenständlich-inhaltliches Motiv im bisherigen Sinn gibt“*(Otto S. 195)

Mit *„Machen – Sehen – Sagen“* beschrieb Pfennig sein Programm des Kunstunterrichts. Sehen und Sagen blieben dabei Komponenten des lehrergelenkten Unterrichtsgesprächs und ganz wesentlich Bestandteil der individuellen Betreuung, Beratung und Korrektur durch den Lehrer. Eine schriftliche Komponente ist in der Vorstellung vom Begriff der Aufgabe bei Pfennig und Otto noch nicht zu erkennen, Zwar wird im Zuge bildnerischer Problemstellungen ein reichhaltiges fachspezifisches Vokabular entfaltet, wird im Zusammenhang mit der Werkanalyse ein differenziertes methodisches Programm entwickelt. Aber während die praktisch-bildnerische Tätigkeit didaktisch umfassend seziert wird, ist von schriftlichen Äußerungen der Schüler nur ganz marginal die Rede. Immerhin sortiert Otto aufgrund einiger Schülertexte diese *„nach stellungnehmenden Elementen, nach beschreibenden Anteilen, hinsichtlich dessen, was alle bemerken und was darüber hinausgehend individuelle Entdeckungen, Einsichten in Bildsinn und Bildstruktur sind.“*(Otto S. 115)

Die Einbeziehung der schriftlichen Darstellung von bildnerischen Denk- und Werkprozessen, die Anwendung fachlicher Terminologie und methodischer Prinzipien bei der schriftlichen Beschreibung, Analyse und Interpretation wird der Kunstpädagogik schließlich von außen verordnet, als Eintrittskarte in den Reigen der wissenschaftlichen Fächer der reformierten Oberstufe. Die *„Vereinheitlichung der Maßstäbe“* fachlicher Qualifikationen *„als Voraussetzung für die Vergabe von Studienplätzen“*(EPA, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Bildende Kunst, Beschluß der KMK vom 6.2.1975, S. 3) bildete den Filter, dem sich der Kunstunterricht in den 1970er Jahren unterwerfen musste, damit er in der Oberstufe und als Abiturfach Bestand haben konnte.

Auf geheimnisvolle -mir unerklärliche- Weise verschwindet der Begriff der Aufgabe in den 1970er Jahren aus dem fachdidaktischen Diskurs weitgehend. Bei Ottos monumentalem Werk "*Didaktik der ästhetischen Erziehung*" von 1974 taucht er nicht einmal mehr im Stichwortverzeichnis auf. An seiner Stelle macht sich ein Begriff breit, bei Otto auf 17 Seiten („Didaktik der Ästhetischen Erziehung“, S.217-234), der ursprünglich aus dem gleichen reformpädagogischen Arsenal stammt, wie der Begriff der Aufgabe: **Das Projekt**.

Mit dem Begriff des Projekts verbinden sich erst seit den 1970er Jahren wieder reformerische Hoffnungen auf selbstbestimmte Lernprozesse in Hochschule und Schule. Auch hier greifen die Autoren (z.B. Otto 1974, Selle 1992) auf didaktische Vorstellungen der Reformpädagogik der 1930er Jahre zurück (Dewey/Kilpatrick). Selle, der Didaktikverweigerer, widmet dem didaktischen Begriff Projekt eine ganze Schrift, sieht im Auftauchen des Begriffs „*verklausulierte Schulkritik*“ (Gert Selle, *Das ästhetische Projekt*, 1992, S.100), muss aber aus der Sicht von 1992 feststellen, „*dass sich das Projektmodell*“... „*infolge der Unüberwindlichkeit struktureller Widerstände nicht durchsetzen konnte*.“ (S. 101) Bei Otto 1974 steht der Begriff des „*projektorientierten Unterrichts*“ nicht in einem Zusammenhang mit dem hier im Text entfalteten Begriff der Aufgabe, sondern bildet einen Gegensatz zur unterrichtlichen Organisationsform des Lehrgangs oder Kurses (Otto 1974, S.217). Die stärksten Widerstände gegen die Projektmethode kommen nach meiner Erfahrung aus juristischem Milieu und einem Leistungsbegriff, der ausschließlich auf individualisierbare Merkmale setzt. Dort wo der Projektgedanke sich mit individueller Leistungsmessung verträgt, hat er längst in die Schule Einzug gehalten, etwa bei der im Leistungskurs anzufertigenden Facharbeit oder in den Seminarfachkonzepten des G8. Wenn ein wesentlicher Kern der Projektidee die selbstbestimmte Aufgabe ist, dann ist auch der Begriff der Aufgabe eine grundlegende Vorstellung selbstbestimmten Lernens. Letztlich können Schüler aus gut strukturierten Aufgaben lernen, wie man sich selbst eine Aufgabe stellen kann zu einem Thema oder einem Motiv, das einen interessiert. Warum nicht zum ‚Schreitenden‘ von Rodin?